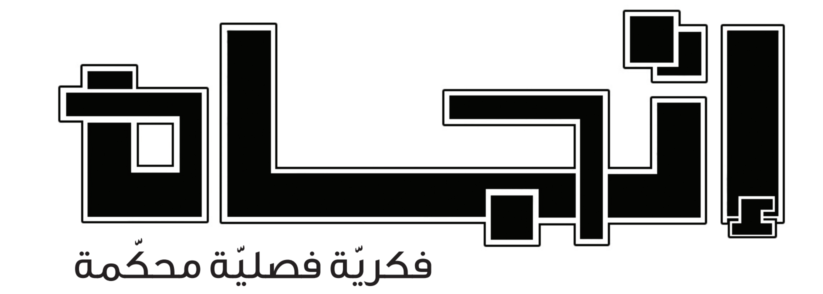
العـدد

50

خريف 2020



فكريّة فصليّة محكّمة

إتجاه

فكريّة فصليّة محكّمة
العدد 50
خريف 2020

محتويات العدد

ريتا فرج الرهان على تنصيب الوباء عدوّاً: حوار مع المفكّر فتحي المسكيني 03

عفيف عثمان أوليفيه راي يقتفي أثر ليوبولد كوهر وإيفان إيليتش 31

مارلين يونس الحدود بين مساءلة للذات واستثارة لقدرتها على التجاوز 41

غالب العلي المدرسة ومحيطها الإجتماعي: مشاركة أم إنتقائية؟ 63

فريال عبدالله البدانة لدى المرأة اللبنانية وعلاقتها بصورة الجسد 93

إيلي شديد السياحة في منطقة المتن الأعلى / قضاء بعبدا 129

سميرة علي أحمد تكافؤ فرص ذوي صعوبات التعلم 147

عبدالله شمص المعالجة الآليّة للغة العربية 185

Amrane Djoudi La pensée comme objet et la réalité de l'objet autant que pensée 01

Hanaa Sfeir Une anthropologie feuerbachienne à la limite de la métaphysique 18

Elie KFOURY Les Cerisiers et le réchauffement climatique 37

Yusra Mazeh Reading: A treasure within our Hands 54



الإنتاج الفلسفي في الفكر العربي المعاصر في أطروحات ناصيف نصار

عبد الواحد آيت الزين

2020 – 320 صفحة

مركز دراسات الوحدة العربية

ألم يَحن الوقت بعد لدخُولِ غِمَار «تَجربَة اليُتْم»؟ أَقَدَرُ الفكر العربي المعاصر أنْ يَرهنَ آباؤه آفاقَ آلِهِ؟ ما بالُ هذهِ «الأبويّة»، تَلتهمُ مَساحَات واسِعة، تخطّت واجب التّوقِير اللاّزم لـ«الأَب»، إلى تحويل عنيفٍ مَسَّهُ حتى أضحى أقنوماً طاغياً؟ أبويّةٌ رهيبةٌ، تلكَ التي اسْتمكنَت من «وَعي» (عَربيّ) وُلدَ كَهْلاً: بل، قُل شَيخاً في بَادِئَة عُمرِه؟ حَالَ بَينهُ وبَينَ طُفولتِه (نموّه الطبيعي) هموم اعْترضَتْه بَغتَةً، فلا هو كان مُهيئاً لها، ولا هي أَتاحَت لهُ فرصةَ التعرفِ إليها قبل مُصافحتهَا. النّتيجةُ، وعطفاً على المعجم الرّشيقِ لفتْحي المسْكيني، كُهولةٌ مبكّرةٌ، لِفكرٍ لم يُقدّر لهُ أن يَحيا صِباهُ.

تَقودُ الإيماءات الآنفة الذّكْر إلى إشكال صريحٍ يضمُّ أشتاتها، يتعلّقُ أساساً بـ«الإبداع الفلسفي»، وشَكلُ نَظرِ الفِكر الفلسفي العربي لمقتضياته، وما انتهَى إليه من أطروحات في شأنه، وبالأخص ما اتصل منها بتنظيم علاقته بالفلسفة الإسلاميّة الوسيطة من ناحية، والفلسفَة الغَربيّة من ناحيَة ثانيَة. وفي مُحاوِلَتِنَا التمَاس بَعضِ عَناصِرِ مُقاربَتِها، لاَحَ لنا، أنّ مِن مُستوجبَات اسْتِتْمَامِهَا إنجَاز قِراءَة تَحليليّة نَقديّة لأَظهَّر النّصُوص التي شَغلهَا هَاجسُ الإبداع الفلسفي، فَبلغَ بنا الأمر إلى الوقوف عند نُصوص: مُحمد عابِد الجَابري، وطهَ عبد الرحمن، وناصِيف نَصّار، وفَتحي المسْكِيني... إلخ، لمساءلة تصوّراتهم في شأن حدود وإمكانات كل قول بـ«فلسفة عربية مُعاصرة» لا تزالِ نصوصها مهجوسة بـ«نَموذَج» بِآيِهِ تَقتدِي وتَهتدِي. هذا ما عَملْنا جُهدَنا لبَيَان التباسَاته ومُفارقاتِه، انطلاقاً من افتراضٍ منهجيّ، خلْنَا فيهِ أن أطروحَة نصّار في «فلسفة الحُضور» علامة على مسار فلسفي عربي، أفلَح في التحررِ مما انسجَن فيهِ غيرهُ.

الرهان على تنصيب الوباء عدوّاً: حوار مع المفكّر فتحي المسكيني

ريتا فرج

كاتبة وباحثة لبنانية

سمح فيروس كورونا (كوفيد –19) بفتح النقاشات والآراء المتعددة التخصصات في المواقع الإلكترونية والصحف والمجلات العلمية والفضائيات. لم يكن مستغرباً أن يدلي فلاسفة عدة بدلوهم حول الكيفية التي ينظرون بها إلى هذا الوباء المعولم، فظهرت أفكار مثيرة للألماني يورغن هابرماس (Jürgen Habermas)، والسلوفيني سلافوي جيجك (Slavoj Žižek)، والأميركية جوديت بتلر (Judith Butler)، والفرنسي إدغار موران (Edgar Morin)، الذي بشرنا بأنه "علينا تعلم العيش في حالةٍ من اللايقين".

رأى البعض أن ما نشهده في هذه الحقبة التاريخية، زلزال عالمي يُعد الأقوى منذ الحرب العالمية الثانية، بما يفرضه من تحديات على الحكومات والجماعات والأفراد؛ يأتي ذلك في ضوء حديث علماء السياسة عن احتمالات اشتداد الشراهة الأمنية للدولة وقبضتها الرقابية.

إن ما أعطى وباء كورونا قوة الحضور، ليس سرعة انتشاره في أجساد ضحاياه فحسب، وإنما دخول أدوات العولمة والوسائل الإعلامية في "صناعة الخوف"؛ من عدوٍ مجهول لامرئي يتربص بنا، ما جعل كل فرد عدواً محتملاً لغيره، وسط تفاقم العنف الرمزي في صراع البقاء، في عالم تتراجع فيه الحقيقة وتتسارع فيه الهواجس والمخاوف من التداعيات الاقتصادية والسياسية المرتقبة.

على صعيد الإرهاب طالعنا الفيلسوف الإيطالي جورجيو أغامبين (Giorgio Agamben) بفكرة مريبة، رأى فيها أن دعوة

الدولة إلى الحجر الصحي، تترجم "النزعة المتعاظمة لاستعمال الحالة الاستثنائية أو حالة الطوارئ، بوصفها نوعاً من البراديغم العادي للحكم"، فهو يقرأ "مناخ الهلع" باعتباره يصبّ في مصلحة دولة، تريد أن تستعيد نفوذها الأمني، مفترضاً أنّ "اختراع الوباء"[1] جاء ليأخذ مكان الحملة على «الإرهاب».

عربياً، نشرت مقالات ودراسات في مجالات عدة، حاولت رصد مخاطر الوباء؛ وقُدِم القليل في زاوية التحليل الفلسفي، فلم يأخذ حقه في المجال المعرفي التداولي؛ فنحن نؤمن بأنه على الفلسفة إثبات حضورها وتأثيرها، ليس في وضع النظريات والمذاهب فحسب، وإنما «في القبض على الواقع» لفهمه وتسهيل التكيّف معه.

سعينا في حوارنا مع الفيلسوف التونسي فتحي المسكيني إلى قراءة نتائج وارتدادات وباء كورونا من وجهة نظر فلسفية. تمخض عن الحوار أفكار على درجة عالية من الأهمية، اتضحت في بنية النص الفلسفي الحواري وما طرحه من خلاصات وإشكاليات. تشابك فيلسوفنا مع ما يعتبره كثيرون من اليقينيات، لا سيما تلك المرتبطة بالعلاقة بين الديني والواقع المؤلم؛ فما «صنعه الإله التوحيدي» بالإنسان المخلوق {فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ} كسرته وحشية الوباء.

ولد المسكيني في مدينة (بوسالم) بتونس عام 1961، حصل على دكتوراه الدولة في الفلسفة عام 2003، له عدد من المؤلَّفات، منها: «هيغل ونهاية الميتافيزيقا»، «فلسفة النوابت»، «الهوية والزمان: تأويلات فينومينولوجية لمسألة النحن»، «نقد العقل التأويلي أو فلسفة الإله الأخير»، «الهوية والحرية: نحو أنوار جديدة»، «التفكير بعد هيدغر أو كيف الخروج من العصر التأويلي للعقل»، «الكوجيطو المجروح: أسئلة الهوية في الفلسفة المعاصرة» و»الإيمان الحر: أو ما بعد الملة». قام بترجمة كتاب فردريك نيتشه: «جينالوجيا الأخلاق»، وكتاب ايمانويل كانط "الدين في حدود مجرد العقل"، و»الكينونة والزمان» لهيدغر وغيرها.

وفي ما يلي وقائع الحوار:

- **بداية أود استهلال الحوار بمقالك المعنون «الفلسفة وكورونا: من معارك الجماعة إلى حروب المناعة»، لفت نظري فيه فكرة مهمة حين قلت إن: «البشر» مجرّد مساحة بكتيرية أو فيروسية عابرة للأجسام الحيوانية، وليس «صورة» إلهية مطبوعة على صلصال مقدّس. إنّ الفيروس مثل الهاتف أو السينما أو الطيران أو «موت الإله» التقليدي، هي أحداث ميتافيزيقية تعيد ترتيب العلاقة مع «المحسوس» بما هو كذلك، وذلك بأن تتجرّأ لأوّل مرة على الدخول في علاقة تكنولوجية مع «اللاّمرئي» بوصفه**

جزءاً لا يتجزّأ من مادة الكينونة في العالم كما تنفعل بها أجسامنا». سؤالي هنا من شقين: أولاً، هل كسر الوباء صورة الإنسان المتأله، أي ذلك الإنسان مركز الكون وصورة الله: «فخلَقَ اللّهُ الإنسان على صورَتِه» كما أظهرتها الديانات الإبراهيمية؟ وماذا يعني أن يواجه التكنولوجي المقدس/ اللامرئي وما هي حدود الصراع بينها؟

_ عن الشقّ الأوّل من السؤال يمكن المجازفة بالقول: إنّ عصر الفيروسات — الذي ما زال في بدايته— قد أخذ **يضع فكرة** «آدم» **التوحيدية في خطر مربك**، ويفرض مراجعتها. وعن الشق الثاني علينا أن نجيب: إنّ «اللاّمرئي» قد غيرّ طبيعته، وأنّ عصر التقنية يرسم مستقبلاً جديداً لفكرة «الغيب» التي تشكّل العتبة الأخلاقية لمنزلة «الآدمية». إنّ الإنسانية مقبلة على «سفر تكوين» من نوع آخر: إنّ الوباء «لا مرئيّ» لكنّه لا ينطوي على أي دلالة «روحية».

تفيد دروس الأنثروبولوجيا منذ نهاية القرن التاسع عشر **بأنّ** «آدم» **اختراع ثقافي (للتقاليد الإبراهيمية)** مختلف عن «البشر» أو «الإنسان» بما هو حيوان يمكن أن نؤرّخ له داخل سردية الحياة على الأرض، حسب وتيرة تطوّرية معيّنة كما صرنا نقول منذ داروين. ومن المعلوم أنّ «آدم» شخص سردي ظهر في سفر التكوين العبراني، لكنّ جذر اللفظ ليس «عبريّاً» فقط، بل له جذور مختلفة. وإنّ الحفريات تؤكّد أنّ هذا الاسم قد عُثر عليه في لغات سامية عديدة مثل ألواح باللغة «الأوغاريتية»(Ougaritique) التي تكلّمها الناس في الألفية الثانية قبل الميلاد في شمال سوريا، وكان يُشار به إلى «البشر». ثمّ انتقل إلى اللغة العبرية، ومن ثمّ قد يُقال إنّ قرار الإله التوحيدي بخلق «آدم» هو الذي حوّل «الأرض» إلى «أدمة» وليس العكس. لكنّ «آدم» قد يكون منحدراً من لفظ آخر يعني «الأحمر» مثل الدم (كما في الأساطير البابلية). ومن المفيد أن نذكّر بأنّ «آدم» في السردية التوراتية لم يحتفظ باسمه، بل بمجرّد أن «تكلّم» و«سمّى» زوجه حوّاء، هو قد صار يسمّى «يش» أو "ياشين" بالعبرية أي "الإنسان" (Yod–chin). وربما يفيدنا الفيلسوف الفرنسي جاك دريدا هنا: كان "آدم" يشير إلى "أنا" مغلق على نفسه، أي إلى "ماذا" جاهزة، وكان له "ماهية" أو "صورة" إلهية لا يمكن معرفتها؛ لكنّه عندما انفتح على "الآخر" هو أصبح عندئذ يشير إلى "من؟" وصار "يش" أي "إنساناً"، ومن ثمّ صار له "وضع بشري" حسب عبارة حنا أرندت.

إلى حدود أواسط القرن التاسع عشر كان التوحيديون (وهو لقب إبراهيمي ينسحب على كل مجتمعات الكتاب) في خطابهم يفترض مرادفة عميقة بين شخصيّتيْ "آدم" و"الإنسان"، كما نرى إلى روسو كيف يقول: "إنّ آدم سيّد العالم مثلما روبنسون في

جزيرته". لكن منذ داورين لم يعد ذلك ممكناً، وصار للمفهومين تاريخان منفصلان. بل يبدو أنّ "آدم" قد أخذ في الانسحاب من ميدان "الإنسان" الذي تحوّل في الأثناء (إبّان "الأزمنة الحديثة") إلى "ذاتيّة" مستقلّة بنفسها بعد أن أصبح مكان الإله التوحيدي (الإله الخالق أو الشخصي) شاغراً. كان ثمّة تفويض أو تسخير "إلهي" يسمح لآدم بأن "يسمّي" الحيوانات كعنوان على "ملكيّته" لها. لكنّ التفويض التوحيدي قد تمّ التخلّي عنه لفائدة "سيادة" ميتافيزيقية من نوع جديد: إنّها سيادة "الإنسان/الذات" الذي عوّض سلطة الدين بسلطة الدولة/ "الإله الفاني" حسب تعبير هوبس الشهير.

من أجل ذلك فإنّ عصر الفيروسات يتخطى في طرافته حتى خطة داروين الهادفة لإعادة "الآدميين" إلى مصاف "البشر". هذه المرة لم يعد "آدم" حتى "إنسانًا": **أعني أنّنا صرنا فجأة ليس فقط من دون تفويض إلهي للسيادة على الحيوانات بل إنّ الفاصل الأخلاقي الذي تمّ رسمه بعناية مقدّسة بين «الإنساني» و«الحيواني» من أجل الدخول في عصر «الآدمية» (نعني سيادة البشر على الحيوانات باسم تفويض إلهي) هو نفسه قد انهار بشكل مرعب**. ذلك أنّ الفيروسات (التي هي على الأرجح أوّل الكائنات العضوية التي لها حمض نووي وهي أقدم حتى من الميكروبات الأكبر سنّاً) تنتمي إلى تاريخ «وراثي» سابق على ظهور «الخلايا» البشرية وعلى ظهور «الإنسان» نفسه، ومن ثمّ هو غير محمي منها بأيّ نوع من التراتب الأخلاقي.

كانت النتيجة المفزعة الأولى للعصر العلماني الذي دشّنته الحداثة (ما بين القرن السادس عشر وأواسط القرن التاسع عشر) هو تجريد «آدم» من رتبته السيادية على عائلة الحيوان. **فجأة وجد آدم نفسه وقد جُرّد من تفويضه الإلهي وصار يُعامَل بوصفها واحداً أو عضواً عادياً من تلك العائلة**. لقد ترك مكانه الأخلاقي لنوع ثقافي جديد هو «الإنسان/الذات» الذي وصفه ديكارت بأنّه يريد أن يصبح «بمثابة مالك للطبيعة وسيد عليها». لكنّ اكتشاف نمط كينونة من نوع غير مرئيّ اسمه «الفيروسات» سنة 1892 قد كان حدثاً ميتافيزيقياً مرعباً لأنّه بعثر كل المعارك الأخلاقية للإنسان التقليدي أكان توحيدياً (بوصفه «آدم») أو وثنيّاً (بوصفه «بشرا»). وفيما يخصّنا «نحن» — بوصفنا نوعاً بشريّاً يندرج في فصيلة التوحيدي الأخير— فإنّ دخول عصر الفيروسات يشكّل خطراً معياريّاً مزدوجاً: من جهة، هو يعيد طرح قضية «الآدمية» بشكل غير مسبوق: إنّ آدم/ المخلوق على «صورة» الإله الخالق (فكرة سفر التكوين التي نشرها أغسطينوس وعادت إلى الخدمة في الثقافة الأوروبية في القرن السابع عشر كما نرى ذلك لدى ديكارت في «التأمّلات الميتافيزيقية»، وإنْ كان ذلك من أجل تأسيس فكرة الكوجيطو أو «الأنا أفكّر»

الحديث وتعويض «آدم» التوراتي بمفهوم «الإنسان» الحديث) — **إنّ آدم هذا قد فقد فجأة عصمته الأخلاقية التي كان يستمدّها من إرادة «الخلق» التي جعلته في «أحسن تقويم»**. فهذه «الصورة» الإلهية لم تعد صيغة أخلاقية مفيدة إلاّ بالمقارنة مع عالم «الحيوانات» التي «سمّاها» وسخّرها. أمّا أمام عدوى «الفيرسات» فإنّ آدم قد صار فجأة عرضة لهجوم «غير مرئي» هو لا يملك أيّ سياق أخلاقي للصمود ضدّه. كانت خطّة الآدمية قائمة برمّتها على قدرة آدم على «تسمية» الحيوانات وتفويض السيادة عليها بموجب إرادة الإله الخالق. وذلك تحت استعارة «الفخّاريّ» الذي يسيطر على «صورة» الطين أو شكل المصنوع الذي يريد تشكيله أو «تقويمه» من مادة أو من صلصال الخلق الذي هو متاح له.

هذه الاستعارة فقدت بريقها. لم يعد لدينا أيّ استعارة مناسبة سوى «اللامرئي»، والذي غيّر من طبيعته بشكل مرعب. **لم يعد اللامرئيّ ميداناً يمكننا أن نحتمي منه بواسطة جهاز «الغيب» الذي وفّره الإله التوحيدي**. إنّ «صورة» آدم لم تعد تفيده في شيء؛ لقد تحوّل فجأة إلى مساحة وبائية مفتوحة عابرة للأجسام، تخترقها الفيروسات دون أدنى اكتراث بالفرق الأخلاقي (ذكر/ أنثى) أو العرقي (أبيض/أسود) أو السياسي (حاكم/ محكوم) أو الديني (مؤمن/غير مؤمن)،...الخ. لا يعني ذلك أنّ الفيروس «ديمقراطي» بل فقط أنّه ينشّط مادة عضوية أو وراثية سابقة على كل تاريخ البشر، ومن شأنه أن يضع كل سردياتهم عن أنفسهم أو عن آلهتهم موضع سؤال. إنّ «اللاّمرئي» هو الميدان الجديد للمعنى. وكل عصر التقنية مع اكتشاف اللاّمرئي أو المجهري بعامة، وخاصة مع الفيروسات إبّان انتشارها الوبائي، قد دخل مرحلة جديدة تماماً من تطوّر الحياة على الأرض لا أحد يمكنه أن يسيطر على مسارها المطّرد نحو المجهول. إلاّ أنّه **علينا أن نحترس من أيّ ادّعاء حول مواجهة قد تقع بين «التكنولوجيا» و«اللاّمرئي» باعتباره علامة على «المقدّس»؛ وذلك بالأساس لأنّ اللامرئيّ ليس مقدّسًا**. وهذا هو معنى أنّه قد غيّر من طبيعته. إنّ بؤرة الصراع قد صارت توجد في موضع آخر. لقد تمّ أيضاً علمنة اللامرئيّ بلا رجعة. ومن هذه الناحية يمكن أن نجازف بالقول إنّ اكتشاف اللامرئيّ (الفيروسات، ولكن أيضا الميكروبات والإشعاعات...) بوصفه «ميدانًا» برأسه، مستقلاّ في قوانينه عن العالم «المرئي»، قد كان حدثًا رائعًا حرّر «الإنسان» من حدود سرديته «الآدمية» وفتح أمامه إمكانيات ومساحات لامتناهية من أشكال المعرفة التي تتجاوز حتى خطط «الذاتيّة» الحديثة حول علاقتها بالكون. وذلك أنّ هذا الاكتشاف قد أيقظ الإنسان من سبات ميتافيزيقي من نوع آخر تماماً: مختلف عن الإهانات الثلاث التي تمّت له من قبل، نعني طرده من مركزية العالم (كوبرنيك) ومن السيادة الأخلاقية على الحيوانات

(داروين) ومن سلطة الأنا على حياته النفسية (وفرويد). لقد تمّت هذه المرة إهانة جسمه أو إرثه الجيني: أنّه لم يعد (أو لم يعد يُعامَل بوصفه) «صورة» إلهية بل مجرد مساحة وبائية لا يستطيع بأيّ وجه أن يرسم حدودها وبالتالي لا يملك أي وسيلة حقيقية لحمايتها. وهذا يعني أنّ مشكلة الجسد» سوف لن تُطرح منذ الآن بالطريقة نفسها. وهنا نفهم طرافة تساؤل هابرماس عن «مستقبل الطبيعة البشرية». إنّ التكنولوجيا تدعونا إلى مراجعة سردية «آدم» التوحيدية (والخروج من تاريخ البراءة والخطيئة) والانخراط في استفهام من نوع جديد حول مدى قدرة الجينوم البشري على البقاء في عصر اللامرئيّ، ولاسيّما اللامرئي البيو–تكنولوجي.

- **أجبر وباء كورونا البشرية على الانكفاء والانزواء في المنزل خوفاً من العدوى والموت والتزاماً بقوانين الدولة. فلسفياً، ما معنى أن تختزل حياة ملايين البشر في منازلهم، وأن تضيق مساحات التلاقي بينهم، وتُختصر إلى حدودها الدنيا بعدما جعل الوباء الآخر/ الغريب تهديداً محتملاً أو عدواً لامرئياً؟**

_ لمفهوم «المنزل» تاريخ فلسفي عريق وقد اختلط بمصطلحات الفلاسفة بشكل مبكّر، حيث كان مصطلح (οἶκος،oikos) يعني أكثر من مجرّد «البيت» الذي نأوي إليه: كان يعني كل مساحة العيش داخل الأسرة الموسّعة حيث الاشتراك في «السكن» و»الغذاء» و»الإنتاج»... إلخ. و»تدبير المنزل» (oikonomía) هو "ناموس المنزل" حيث يمكن أن يحتفظ الأب/المواطن بما هو "خاص" أو حماية ما هو "ملك" له. وكان أرسطو يقيم فصلاً صريحاً بين (oikos) (المنزل من حيث هو مجال غير مسيّس للعمل العائلي بالمعنى الفلاحي، وهو المكان المميّز للنساء) و(polis) (المدينة من حيث هي مجال السياسة المفتوح على «الأغورا» ساحة السوق وموضع الطقوس، وهو المجال المميّز للرجال). وهذا يعني أنّ التمييز بين تدبير «المنزل» (فضاء الحياة الخاصة) وتدبير «الدولة» (الفضاء العمومي) هو حدث سياسي قديم، وكان يطرح دوماً مشكلاً عويصاً حول سياسة الحياة: هل يتعلق الأمر، كما نرى ذلك لدى أرسطو، بمجرّد تمييز بين سلطة «مدبّر المدينة» أو «السياسي» (politikon) وسلطة «مدبّر المنزل» (oikonomikon)، أم هو يشير، كما قرأ ذلك المعاصرون، مثل حنا أرندت إلى إشكالية خطيرة جدّاً تهمّ سياسة الحياة: حيث أنّ «المنزل» مقصيّ تماماً من «الفعل» السياسي (فعل المواطنين) لأنّه محصور في مجال «العمل» الجسدي و»الشغل» الحرفي (نشاط النساء والعبيد).

ولذلك فإنّ **إجبار الناس على «البقاء في المنزل» قد طرح مشكلين مختلفين: من جهة،**

طبيعة العلاقة بقوانين الدولة؛ ولكن من جهة أخرى، **علاقة الناس بأنفسهم وبالآخرين الذين هم في صلة حيوية معهم**: كيف يجدر بهم أن يسوسوا أنفسهم، وكيف يكون عليهم أن يمارسوا علاقتهم بالآخرين، في فضاء لا تصله الدولة؟

يبدو أنّ عدداً كبيراً من تدخّلات الفلاسفة الغربيين حول أزمة فيروس كورونا قد انحصر في خانة المشكلة الأولى: هي تقريباً مواقف سلبيّة، محصورة في المهمّة النسكيّة أو الطهوريّة «للنقد» في عصر أزمة مفهوم الذاتية: هي مواقف تتعلق بنقد «فيروس الإيديولوجيا» (سلافوي جيجيك) أو نقد السلطة «البيو–سياسية» (جورجيو أغمبن) أو نقد السياسية «الصحّية» (جوديث بتلر) أو نقد الشبح الأمني للدولة التسلطية (بيتر سلوتردايك) أو نقد «الرأسمالية المتوحشة» أو النيوليبرالية (نعومي تشومسكي) أو نقد طبيعة علاقة الدول الغربية بالعلم (آلان باديو) أو نقد صلاحية «القرارات» السياسية القائمة على نصائح الخبراء (يورغن هابرماس)...

ونذكر مثلاً بارزاً على ذلك، ما كتبه جورجيو أغمبن الذي اعتبر دعوة الدولة إلى الحجر الصحي تأتي في سياق «نزعة متعاظمة لاستعمال الحالة الاستثنائية أو حالة الطوارئ بوصفها نوعا من البراديغم العادي للحكم». وهو **يقرأ «مناخ الهلع» بوصفه يصبّ في مصلحة دولة تريد أن تستعيد نفوذها الأمني. وهو يفترض أنّ «اختراع الوباء» جاء ليأخذ مكان الحملة على «الإرهاب».**

وحتى **هابرماس** الذي يحرص دوماً على تقديم أجوبة غير مفرطة في نقد السلطة، فهو لا يشذّ عن القاعدة هنا ويحصر الجدل حول أزمة كورونا في مناقشة ماهية السياسة في المستقبل. قال:» علينا منذ الآن أن نفعل في نطاق معرفة صريحة بعدم معرفتنا. إنّ كلّ المواطنين، اليوم، قد علموا كيف يجب على الحكومات أن تأخذ القرارات في ظل وعي تام بحدود معرفة خبراء الفيروسات الذين ينصحونها.» **وهو لا يرجو سوى أن يعي الفضاء العمومي بأنّ الفعل السياسي هو منذ الآن غارق في «اللاّيقين» على نحو غير مسبوق.**

وهنا نتساءل: كيف نفهم هذه النزعة إلى قراءة الحجر الصحي وكأنّه من مسؤولية الدولة الأمنية أو علامة على حدودها؟ لماذا انقلبت مهمّة الفلسفة إلى نقد طهوري للسلطة بجميع أشكالها؟ أليس ذلك اعترافًا صامتًا بأنّ نواة «الحقيقة» سوف تبقى دوما من صنع أصحاب القرار؟

قد يكون الوباء لا يفرّق بين «الأجساد» ويسخر من كل التمييزات الثقافية التي أقامها البشر فيما بينهم، نعني فيما بين تلك الأجساد (دين، هوية، لغة، جندر، سلطة،...) إلاّ أنّه علينا التنبيه إلى أنّ الثقافات لا تعيش أزمة الوباء بالطريقة نفسها أو بالمفردات

نفسها. إنّ «الخطر» فكرة؛ ولكل ثقافة سياق نفسي أو روحي خاص بها يملي عليها نمطاً معيّناً من التأوّل أو الفهم لما تتعرّض له. **إنّ هشاشة البشر مشكل ثقافي** أيضًا. مثلاً: إنّ المجتمعات الغربية هي عوالم حياة محكومة بقيم ليبرالية وفردانية قامت على إنتاج الأجساد وفق سياسة للحياة تجد تبريرها وشرعنتها الأساسية في مقولة «الحرية الفردية» (حتى بعد تفكيك مقولة «الذات» طيلة قرن ونصف من كيركغارد إلى فوكو). ذلك أنّ الأمر يتعلق بضرب من «هوية» الحداثة منذ قرون عديدة. **هذا الطابع الفرداني الأساسي هو السياق الاجتماعي المخصوص الذي يتمّ فيه الآن اللقاء المرعب مع فيروس كورونا.**
ومن ثم يمكن قراءة تدخّلات الفلاسفة الذين يحصرون الجدل حول الحجر الصحي في مناقشة قوانين الدولة البيو—سياسية بوصفها مجرّد «تبعات» أو نتائج إشكالية من نوع أعمق تخص طبيعة التصوّر الليبرالي لفكرة «الخطر» بوصفه مختزلا في تهديد مملكة «الفرد» المطلق بما هو كذلك. هي ردود فعل مواطنين فردانيين خائفين من فقدان «ممتلكات» خاصة محمية أو كانت محمية دوماً بموجب «عقد أمني» شرعن طريقة الفصل بين «الحياة الخاصة» و«الفضاء العمومي. ويبدو أنّه لا تشمل الأمر الإجباري بالبقاء في المنزل.

ولذلك يبدو أنّ المشكلة الثانية، المتعلقة بسياسة الناس لأنفسهم، ولعلاقتهم بالآخرين، — الناس الذين قبلوا البقاء في المنزل— هي بالنسبة إلى الفلسفة راهناً أكثر طرافة وخطورة من مجرد نقد السلطة في حين أنّ الأمر لا يهمّ ماهية السلطة (والتي يمكن مناقشتها في سياق آخر) **بل ماهية المنزلة «المنزلية» للبشر: نعني ماهية «السكن» داخل مجال الكينونة الخاصة، هناك حيث تفقد الدولة سلطتها علينا، ويصبح ممكنا، ربما منذ وقت طويل، إعادة الإنسانية إلى البيت،** أي إلى مساحة غير مسيّسة حيث يمكنها، ربما، في حدود مزعجة، إعادة اختراع علاقتها بنفسها. ومن ثم إعادة التفكير في منزلة «الآخر» ومن يكون هذا الآخر بالنسبة إليها. **فجأة اكتسب «تدبير المنزل» أصالة غير معتادة كانت قد سُحبت منه تحت وطأة التسييس النسقي للحياة الحديثة في ظل ما سمّاه أدورنو «العالم/الإدارة».**
يقول دريدا، في كتابه «هبة الوقت»(Donner le temps):«إنّ تدبير المنزل يأخذ دائماً طريق أوليس. فهذا الأخير يقفل راجعاً إلى ذاته أو إلى أهله، فهو لا يبتعد إلاّ من أجل أن يعود إلى وطنه، من أجل أن يرجع إلى البيت الذي انطلاقاً منه أُعطيت إشارة الرحيل...».
وقد نبّهنا هيدغر إلى أنّ القول بأنّ "التفكير يعمل على بناء منزل الكينونة" هو ليس مجرّد "استعارة"، إنّه جزء مثير من ماهية البشر. وبذلك فإنّ الحجر الصحي يعيد طرح

السؤال الفلسفي عن معنى "السكن" في العالم بطريقة غير مسبوقة.

- **في مقالك «عودة الإنسانية إلى البيت» أشرت إلى أن «الوحدة في السابق كانت فضيلة أرستقراطية للفلاسفة أو ترفاً أدبيّاً للرومانسيين أو مرضاً نفسيّاً بالتوحّد، لكنّ الوباء العالمي قد جرّدها من كلّ قيمة رمزية». ما هو أهم اختبار من الناحيتين الفلسفية والاجتماعية، أخذته خلال تجربتك مع الوحدة؟ وهل بإمكان «الذات المتأملة المفكرة»، بالمعنى الفلسفي الكلاسيكي، في عصرنا هذا أن تعتزل العالم؟**

ـ يبدو أنّ الوباء قد جرّد الوحدة من أصالتها الأخلاقية: إنّ «الحجر» لا هو «تدبير متوحد» الفلاسفة ولا هو «خلوة» الأنبياء أو المتصوّفة؛ بل هو نوع ما بعد حديث من «البقاء في المنزل»: يتعلق بالمناعة وليس بالجماعة. كان مفهوم الوحدة التقليدي مشتقّاً دوما من فشل معيّن لمفهوم الجماعة، حيث كان «المتوحّد» عبارة عن «معتزل» للناس أو «منفرد بنفسه» أو طالب «خلوة»، وكان عبارة عن «صعلوك» أو «منبوذ» أو «مهدور» الدم أو «مطارد»... إلخ. لكنّ **«المحجور» ليس متوحّدًا بأيّ واحدة من هذه المعاني: إنّه يطبّق «أمرًا» سياسيًا أو متعلقًا بسياسة الحياة.** فهو منبثق عن تعريف جديد لشكل الحياة: أنّ مجرّد الحياة لم يعد ممكنا دون حمايته بشكل «مناعيّ». ولا يعني ذلك فقط حمايته بشكل «طبّي»: إنّ الطبّ نفسه قد فقد جزءًا مربكاً من قدرته على حماية الحياة. وحتى نظل في حدود هذا السؤال عن الوحدة، علينا أن ننبّه إلى **أنّ العلاقة الكلاسيكية بين «الذات المتأمّلة» من جهة، و«العالم» من جهة أخرى، هي نفسها علاقة قد انهارت ولم يعد لها من معنى.** لقد وضّح هيدغر بشكل رائع أنّ «الكيان» الذي هو نحن في كل مرة (من حيث نحن «بشر»، أي «الدازين» أو «كينونة الهناك التي تخصّنا»)) هو واقعة مركّبة سمّاها «الكينونة—في—العالم». وهذا يعني أنّ «العالم» بالمعنى القديم، أي العالم بوصفه شيئًا «قائمًا» دون أي علاقة معنا، والذي حوّلته الأزمنة الحديثة منذ ديكارت، إلى مجرّد «طبيعة» أو شيء ممتدّ، — هذا العالم لا وجود له. لا يمكن أن نتوحّد بمعزل عن نمط الكينونة في العالم التي نستمدّ منها جنس كينونتنا، أي معنى «الكيان» الانساني بما هو كذلك. ومن ثمّ يأتي سؤال مربك حتى في مصطلحات هيدغر: هل يتعلق الأمر بمعنى «التوحّد» (Einsamkeit) أو معنى «الانفراد»(Vereinzelung) أو العزل؟ — في «الكينونة والزمان» (الفقرة 53 التي تحمل عنوانا مثيرا هنا هو «في الاستشراف الوجوداني لكينونة أصيلة نحو الموت») **لا يرى هيدغر سوى معنى «الانفراد» أو الانعزال، عندما يصطدم الكائن بموته بوصفه إمكاناً خاصاً به دون سواه،** قائلاً: «إنّ الموت لا ‹ينتمي› دون اكتراث إلى الدازين الخاص فحسب، بل هو يدعو هذا الأخير بوصفه فرداً. ومن شأن عدم تعلّق الموت بأيّ

شيء (...) أنْ يعزل الدازين في ركن ذاته.» لكنّ هذا «العزل» ليس توحّدًا، بل هو «انفتاح ‹الهناك› أمام الوجود»، الوجود (Existenz) بوصفه طريقة الإنسان في الإجابة عن السؤال „من". علينا أن نفهم معنى „العالم" بوصفه „الهناك" التي تخصّنا. ونحن أمام „هناك" مفتوحة حيث يمكن لشكل وجودنا أن يظهر. ولذلك **فإنّ «الانفراد» في «المنزل» لا يترك «العالم» خارجاً. بل هو يحتفظ بالكينونة في العالم بكل ضراوتها.** ولذلك فإنّ «توحّد» المفكّر هو مشكل من جنس آخر. وهذا ما سوف يشغل هيدغر الثاني طويلاً.

قال هيدغر في محاضرة ألقاها سنة 1959 تحت عنوان «**الطريق نحو اللغة**»: «إنّ اللغة مونولوج. وهذا يعني (..): أنّ اللغة **وحدها** هي التي تتكلّم في حقيقة الأمر. وهي تتكلّم **وحدها**. إلاّ أنّه لا يستطيع أن يكون متوحّداً (einsam) إلاّ من **لم** يكن وحده (allein)؛ لم يكن وحده، أي لم يكن مفصولاً، معزولاً (vereinzelt)، دون أي علاقة. أمّا في التوحّد فإنّ ما يسود (west) على الضدّ من ذلك هو الشعور بفقدان المشترك من جهة ما يكون هذا الفقدان هو العلاقة الأكثر ربطاً به (..) المتوحّد يعني: أن يكون ذاته (das Selbst) في صلب العنصر الموحِّد (einigend) للانتماء».

إنّ البقاء في البيت هو «حجر» يشبه «العزل» لكنّه أقرب إلى «التوحّد»، وإن كان صيغة ضعيفة منه. **نحن «محجورون» لكنّنا لسنا «معزولين»، بل نمارس وحدة اختيارية من أجل حماية إمكانية الحياة التي بحوزتنا.** وعلينا أن نجازف هنا بالقول: إنّ «الحياة» هي الوحيدة التي تتكلّم الآن (مثل «لغة» هيدغر المتوحّدة دون عزل). **إنّ الحياة تجعل توحّدنا بمثابة العلاقة الأكثر ربطاً بالمشترك الذي يوحّدنا،** نعني الشكل الأكثر حدّة بالانتماء إلى عالم الأحياء. صحيح أنّ العلاقة «التأمّلية» بالعالم لم تعد ممكنة، ولكن ليس ذلك بسبب اعتزال العالم بل من أجل حمله معنا إلى المنزل بوصفه هدية المشترك أو الانتماء إلى إنسانية المستقبل.

- **ثمة رهانات وفرضيات مفتوحة يمكن أن تترتب على وباء كورونا لا سيما على صعيد احتمال تشكل نظام عالمي جديد، وتبدل في طبيعة الاقتصادات العالمية، وسيطرة أقوى للتكنولوجيا الرقمية. على مستوى التنظيرات الفلسفية الأوروبية، هل تعتقدون أن شروط الدرس الفلسفي يجب أن تواكب أكثر القفزات التكنولوجية الهائلة؟ وهل نحن على أعتاب ولادة طبقة من الفلاسفة الجدد يمكن أن ندرجهم في مذهب «الفلسفة السائلة» بالمعنى الذي درسه ونظّر له عالم الاجتماع البريطاني زيجمونت بومان؟**

_ ليس من الصعب أن نلاحظ أنّ عديد **الفلاسفة الغربيين «العموميين»** (من قبيل

سلافوي جيجيك، نعوم شومسكي، جوديت بتلر...) قد قرأوا **أزمة كورونا وكأنّها «أزمة الرأسمالية» أو «أزمة حضارة» وليس كارثة تهم إمكانية «الحياة»** بما هي كذلك: فقد اعتبرها سلافوي جيجيك **«الفيروس الأخطر على الرأسمالية»**، وإن كان يأمل أن ينطوي هذا الفيروس المستجدّ على «مفعول إيجابي ثانوي» هو تحقيق «ضربة قوية ضد الرأسمالية»، ومن ثمّ هو ينقل الأزمة من السياق «الوبائي» (الخاص بتاريخ الحياة) إلى سياق ما يسمّيه «الأوبئة الإيديولوجية» المفيدة: **حيث يمكننا أن ننتظر ظهور «فيروس إيديولوجي» أكثر فائدة، ألا وهو فيروس التفكير في «مجتمع بديل» يقع ما وراء الدولة الأمة، ويقوم على «تضامن وتعاون عالمي»**، ومن ثمّ ربما كان فيروس كورونا يخبّئ لنا «انفجار الرأسمالية». هذه قراءة «رجائيّة» تنقل الأزمة من رتبة الوباء إلى مقام الفرصة التاريخية المفاجئة ضد الرأسمالية والتي يجب انتهازها.

إلّا أنّه علينا أن نلاحظ أنّ **علماء الاقتصاد لا يبدون هلعين أو مفزوعين (فالرأسمالية نفسها هي لا تعدو أن تكون نظرية في الأزمات) بل هم يستشرفون شيئاً آخر غير أصوات الفزع التي يطلقها بعض الفلاسفة**، حيث يتصوّر عالم اقتصاد مثل دانيال كوهن (وهو فرنسي مولود في تونس)، مثلاً، أنّ **«أزمة فيروس كورونا تنبئ عن تسارع نحو رأسمالية جديدة، هي رأسمالية رقمية»، بحيث أنّ «الأزمة الصحية»** يجب أن تُقرأ بوصفها «لحظة انقلاب الاقتصاد نحو نظام نموّ من نوع جديد». ولذلك بدلاً من التجديف على الرأسمالية يدعونا إدغار موران مثلاً إلى قراءة أزمة كورونا على أنّها درس فلسفي في التضامن الإيكولوجي: أنّ البشر مترابطون ومن ثمّ هم في «تبعيّة» متبادلة، ومن ثم لا جواب ضد الوباء سوى جواب «تضامني كوكبي».

ما الذي يمكن استنتاجه من الملاحظات السابقة؟ إنّ الفيلسوف «الغربي» يبدو اليوم مجرد «ناقد» عدمي منهك لا يملك في جعبته سوى وصفات جانبية لأزمة الوباء. وحتى عندما يكون شيوعياً (مثل جيجيك أو باديو أو موران) أو كان «ليبارتاريا» أو «فوضويا» (مثل شومسكي) فهو لا يقترح شيئاً مهمّاً بالنسبة إلى الإنسانية «غير الغربية». إنّه يكلمها من خارج قدرها؛ ويكتفي بوصفات «الحجر المنزلي» مثل الدولة التي يجدّف عليها —كما فعل ألان باديو الذي يقول «إنّ الحل الوحيد هو ‹أن أحتجز نفسي›(séquestrer chez moi) أو ’أن يبقى المرء عند نفسه‘(rester chez soi)»، وأنا أترجم بشكل حرفيّ قصداً حتى أبرز فهم الغربيين للعلاقة بين «الذات» و«المكان». **لكنّ «الغرب» أخطر من أن يختزل نفسه أو دوره في «رجاء» إيديولوجي (جيجيك) أو نداء إيكولوجي (موران) أو نصيحة «إتيقية» (باديو) أو نقد «للهشاشة» الاجتماعية (جوديت بتلر)**،...كنّا نظنّ أنّ الغرب جهاز

معنى أكثر شأواً من ذلك. ويشعر القارئ «غير الغربي» بأنّ المفكّر في الغرب قد فقد دوره الفلسفي الكبير، وتحوّل إلى مجرّد «ناقد» طهوريّ لسلطة أو قوة أكبر من عقله لأنّها بالتحديد هذا «العقل» نفسه وقد تجسّد في «مؤسسات» أو «أجهزة» أو «تعليمات» تخطّت قدرة الإنسان الديكارتي على السيطرة عليها أو ملكيّتها. وحين يصبح «الناقد» مهرّجاً تعود الثقافات إلى مخزونها الهووي، حيث يستعيد الدين خاصة دورها الوعظي. ولكن عندئذ لا معنى لأن يصبح الغرب (الذي استعاد تمارينه الروحية الخاصة) مدرسة نتعلم فيها نحن «غير الغربيين»، تعاليم «البقاء في المنزل» أو «العودة إلى البيت». ففي هذا النوع من الأخلاق يفقد الغرب أفضليته «ما بعد الحديثة» ولا يستطيع حتى أن يتساوى مع «الجماعات» البشرية «الموازية» للحداثة.

ولذلك فإنّ ظاهرة «**الفلسفة السائلة**» (حتى وإن كان توصيفا مناسبا) لا يجب أن تكون خبرًا سارًا: إنّ «السائل» حسب باومان، منذ كتابه «الحداثة السائلة» سنة 2000 حتى آخر كتبه ريتروطوبيا (Retrotopia) المنشور سنة 2017،– هو «**العيش في عدم اليقين**» أو «**زمن الأزمة**» بوصفه «حالة» أنموذجية للحياة الراهنة على كوكب الأرض كما يمكن تصويره في أفق «الغرب» بوصفه أنموذج الحضارة السائدة اليوم. وكان باومان قد اخترع مصطلح «المجتمع السائل» منذ سنة 1998 للإشارة إلى وضع الإنسان ما بعد الحديث: الإنسان الزائل، الهشّ، الذي يمكن تعويضه، الذي لا وجهة له ولا مستقبل محدّد، الإنسان/الفضلات أو النفايات التي يلقي بها العالم الرأسمالي «السائل». **ومن الأكيد أنّ باومان لو كان قد عاش إلى اليوم لكان قد نعت الحداثة السائلة بأنها «عصر الفيروس» أيضا كما سمّاها «عصر الأزمة».**

لكنّ باومان الذي عاصر كورونا فيروس سنة 2003، هو على الأرجح لم يره بما هو كذلك. ومن ثمّ نحن نقدّر أنّ «الحداثة السائلة» لا ترى الوباء لأنّها مشغولة تماما بحالة «عدم اليقين» المعولَم للرأسمالية النيوليبرالية، المتأتّي من مشكل غير وبائي ولا هو طارئ بل متأصّل في طبيعة الانتقال الداخلي في ماهية الحداثة وقيمها العميقة من «الصلب» إلى «السائل». يبدو معجم باومان غريبا عن الاستعارة الوبائية (على خلاف فوكو مثلا) بل هو منصرف إلى أمثلة سوسيولوجية تدور أساسا حول مفردات «السوق» النيوليبرالية وعلاقتها بالسلطة. يقول في كتابه «الحداثة السائلة»(2000): «تُعزى ‹السيولة› التي تتسم بها أزمتنا في الأصل إلى ‹تفكيك النظم›، بمعنى فصل السلطة (القدرة على فعل الأشياء) عن السياسة (القدرة على تحديد الأشياء التي ينبغي فعلها)... فتتولد حالة من اللايقين تجمع بين الإحساس بالجهل (استحالة معرفة ما سيحدث) والعجز (استحالة منع ما

سيحدث) والإحساس بالخوف...ويمكننا أن نقارن العيش في الحداثة في مرحلة السيولة بالسير في حقل ألغام...وعلى هذا الكوكب المتعولم يصبح هذا الوضع كونيا... لكن زواج السلطة والسياسة من جديد، بعد طلاقهما من قبل، انما هو شرط ضروري بلا شك لما يمكن أن نسميه في هذه الأيام ‹استعادة الروابط الصلبة›.»(ترجمة حجاج أبو جبر). كل هذا المشهد يندرج عنده في نطاق استعمالات «الخوف السائل» الذي ينتاب الفرد السائل في ظل العولمة المتوحشة.

لكنّ وباء كورونا يشير إلى منطقة إشكالية من نوع آخر. إنّها تهمّ بالأساس «سياسة الحياة» على الكوكب وليس أزمات الرأسمالية. ما كان يشغل باومان هو السائل المتحدّر، حسب تعبيره، من «رحلة التسوّق التي هي بالأساس إبحار في الفضاء قبل أن تكون سفراً في الزمن». وهو يصفها بأنّها «رحلة في معبد الاستهلاك». وفي خضمّ هذا المعبد الفرداني يتمّ، كما يقول، «**تقيّؤ الأغيار ولفظهم بوصفهم غرباء وأجانب لا ينتمون إلى المكان... فيحظر عليهم الاتصال الجسدي...والعزل المكاني والغيتو الحضري، والسماح لأفراد بعينهم بدخول فضاءات معينة دون سواهم**»، ويسمي هذا النوع من الأمكنة «الفضاءات الحضرية العامة غير الاجتماعية»، أو «اللاّمكان»، أو «الأماكن المحظورة التي تكمن وظيفتها في عدم دخولها»، وحتى «الفراغ»... لكنّ كل هذه التوصيفات للمكان «السائل» هي غير مفيدة في استكشاف معنى المكان «المحجور».

إنّ المحجور ليس محظوراً، بل هو مفتوح نحو الداخل. إنّه يجذب النزلاء إلى داخل أنفسهم حماية لهم من «خارج» متعتلّ، محتل من طرف وباء يبحث عنهم. وعلى عكس لعبة «النحن» و«الغرباء» الهووية، الفردانية، حيث لا يزال ممكناً تنصيب حقول «الملكية» وحراستها في الفضاء العمومي، فإنّ لعبة الوباء هي من نوع آخر: إنّ الفيروس يبحث عن الآخر كي يسكنه، وبهذا المعنى هو محتلّ وليس غريباً. **من أجل ذلك يبدو «السائل» استعارة خاصة بمعجم أزمة الفردانية في ظل عولمة متوحشة حيث تتحوّل الحياة اليومية إلى رحلة تسوّق «اللايقين»؛** لكنّ الوباء يضع كل سردية السائل موضع مراجعة. هو ينقل بؤرة الاختبار من استعارات «الماء» إلى استعارات «الهواء»: من المادة «السائلة» إلى المادة «الغازية». لا يزال السائل على صلة قوية بالصلب أو هو حست باومان الشكل الجديد من الصلب الزائل. لكنّ العدوى «الغازية» (الشمّية واللمسيّة) هي تحدث بلا ذاكرة صلبة ولا يمكن معاملتها بوصفها صلابة جديدة. إنّها كارثة. وليس أزمة.

- **عزز وباء كورونا الرغبات عند عدد كبير من الناس بالعودة إلى الحياة البسيطة والهروب إلى الأرياف خوفاً من المدينة، حيث يلاحظ المراقب أن ثمة لغة شائعة على**

وسائل التواصل الاجتماعي في العالم العربي ولدى بعض الكتّاب، تطالب وتدعو إلى الابتعاد عن ضغوط المدن الكبرى. هل يؤشر ذلك إلى ارتكاسة في التحضر أو التمدن البشري أم هو حنين بَدْئِيّ؟

_ كتب هيدغر مرّة نصّاً تحت هذا العنوان: «**لماذا نحن نبقى في الريف؟**(Warum bleiben wir in der Provinz ?)» (نُشر سنة 1934). طبعاً، لم يكن السؤال متعلّقاً بأيّ نوع من الوباء، كان يهمّ التساؤل عن معنى اختيار البقاء في الريف بدل الاندماج النهائي في حياة المدينة. وما يلفت النظر هنا هو أنّه قدّم الريف بوصفه مكاناً مناسباً لعمل الفيلسوف، ذلك أنّه عمل "من نفس نوع" عمل المزارع في حقله؛ ولأنّ المزارعين قليلو الكلام، كذلك الفيلسوف: إنّ الريف حسب هيدغر هو مكان مناسب للصمت. إنّه حديقة "الأسئلة القديمة" بعيداً عن ضجيج الحضريين الذين يتعجّبون، كما يقول هيدغر، من "انعزاله الطويل والرتيب في الجبال بين القرويين". ويجيبهم قائلاً:" ومع ذلك هو ليس انعزالاً، وإنّما هو **وحدة**. ففي المدن الكبرى، يمكن للإنسان أن يكون بكل يسر **معزولاً** أكثر ممّا يكون **في أي مكان آخر**. لكنّه لا يستطيع أبداً أن يكون وحيداً. ذلك **أنّ الوحدة لها القدرة الطريفة تماماً على ألاّ تعزلنا، بل بالضد من ذلك هي تستطيع أن تُلقي بالوجود كلّه في حضن القرب الشديد لماهية كل شيء**».

هذا الترف الميتافيزيقي لم يعد ممكنا. ولذلك أشار بيتر سلوتردايك ذات مرة إلى أنّ من يعود اليوم إلى القرية هو لا يعود إليها كما كان يظنّ الرومانسيون، بل هو يعود بطريقة «ما بعد تاريخية»: نحن نحمل معنا إلى القرية كل إمكانية المدينة الحديثة التي شكّلت ليس فقط هوياتنا بل أجسامنا أيضاً.

إنّ الوباء يضع كل علاقة رومانسية بالطبيعة أو بالريف موضع سؤال. ذلك أنّ "الناقل" الوبائي ليس رومانسياً أبداً. ولذلك فكل عودة إلى الريف هي قد فقدت كل مزاج شعريّ وتحوّلت هي بدورها إلى نوع من سياسة الحياة في زمن الوباء. وعلينا أن نسأل: إلى أيّ حدّ يحقّ لأحدهم أن ينقل العدوى إلى القرويين الذين كانوا دوماً يوجدون "خارج" منطقة الوباء الذي انطلق من مخابر المدن؟ **هذا النوع من الهجرة نحو الداخل تجعل هؤلاء «المهاجرين» أو «اللاجئين» الوبائيين خطرا بيئيّاً يهدّد «أبرياء» لا يفهمون معنى «الحجر المنزلي»** (الذي هو مصطلح حضري) لأنّهم بالأصل «متوحّدون» في أراضيهم وحقولهم و«منازلهم» بالمعنى الحرفي: «المنزل» هو مكان «النزول» من سفر أو من ركوب أو من عل؛ وهو على الأرجح معنى مختلف عن «البيت» الذي يناسب «مسكن» الحضريين. البيت له داخل مستقر، أمّا المنزل فهو علامة على الحركة الدائمة ومن ثمّ هو مكان نزول

فحسب. فلا نقول «منزل اللّه» بل «بيت اللّه» مثلا.
إنّ ما يميّز سكّان القرن العشرين والقرن الحالي هو كونهم، حسب تعبير ميشال سار في كتابه الرشيق «العقد الطبيعي» (Le Contrat naturel) (1992)، **أصبحوا يعيشون «في الداخل»**(l'intérieur) **بلا رجعة: صاروا يعيشون في «زمن»**(temps) **لم تعد له علاقة «بالطقس»** (temps). **صاروا يوجدون في مكان حيّد علاقته بالفصول.** ولم يعد للناس من علاقة إلاّ بـ»شبكاتهم». وبعبارة حادة يقول ميشال سار: «لقد فقدنا العالم؛ لقد حوّلنا الأشياء إلى أصنام(fétiches) أو سلع...وفلاسفتنا، الذين صاروا بلا كسموس، منذ نصف قرن، هم لا يتدارسون إلاّ حول اللغة أو السياسة، حول الكتابة أو المنطق». لكنّ الأخطر من البشر هو كونهم قد عاملوا الطبيعة من حولهم بوصفها عدوّاً رئيسيّاً. وصار كل الفعل البشري عبارة عن «تلويث» مقصود، بحيث يمكن اعتبار «وسخ العالم بمثابة علامة على الإنسانية». وصار للإنسان دور عالمي جديد : دور «الطفيلي» (parasite).
يقول ميشال سار:» إنّ الطفيليّ يخلط غالباً بين الاستعمال وسوء الاستعمال: هو يمارس الحقوق التي يمنحها لنفسه بإلحاق الضرر بمضيفه، وفي بعض الأحيان دون منفعة لنفسه: هو يقوم بتدميره دون إدراك ذلك». وفجأة صار كل النشاط الإنساني مجرد «فعل طفيلي» هو «يأخذ كل شيء ولا يرد أيّ شيء على خط له اتجاه واحد». ومن ثمّ يدعو سار إلى مراجعة «العقد الاجتماعي» الذي أدّى إلى نزعة طفيلية تقوم على اعتبار الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه أن يتمتّع بمدوّنة «حقوق»؛ ومن ثمّ تعويض تلك العلاقة الديكارتية (علاقة إنسان يستعمل التقنية من أجل أن يكون بمثابة مالك وسيد على الطبيعة) وتعويضها بعلاقة تقوم على «عقد طبيعي» حيث تتحول الطبيعة إلى «ذات حقوقية».
كان الإنسان طفيلياً لأنّ: «االطفيلي يأخذ كل شيء ولا يعطي شيئاً؛ والمضيف يعطي كل شيء ولا يأخذ شيئاً». لكنّ علاقة «السيطرة» الديكارتية للحداثة قد أدّت إلى علاقة طفيليّة بالطبيعة. وصار يجب السيطرة على تلك السيطرة.
كل هذه الإشارات الطريفة سرعان ما تأخذ دلالة مخيفة بمجرّد أن نعرف أنّ فيروس كورونا صار هذه المرة هو الطفيلي الذي وصفه ميشال سار: **إنّ الفيروس يعامل رئة البشر بوصفها مجرد مضيف يعمل على أخذ كل شيء منه دون أن يمنحه شيئاً. وهكذا فإنّ الهروب إلى الريف هربًا من الكورونا هو بمثابة احتماء بالطبيعة التي عاملها الإنسان الحديث بوصفها مجرد «موضوع» للسيطرة والتملك.** ولكن من قال أنّ الفيروس لا يذهب إلى الريف؟ طالما أنّ الأجسام البشرية –مضيفه المفضّل– تفعل ذلك؟

- **تنتظر البشرية اليوم نتائج المختبرات والأبحاث الطبية التي تصارع لإيجاد لقاح يقضي على وباء كورونا. في المقابل يرى كثيرون أن ثمة خلل ما في الجسم الطبي العالمي سواء من ناحية التعامل مع الفيروس أم التأخر في إيجاد اللقاح. ما الذي يعنيه ذلك بالنسبة إليك؟ وهل ثمة ارتكاسة في «العقل الطبي»؟**

ـ إنّ **نعوم شومسكي** يخفّف من هول أزمة كورونا منبّهًا إلى أنّها أزمة مؤقّتة لأنّ هناك ما هو أكثر رعباً، مثل الحرب النووية أو الاحتباس الحراري. **لكنّ بيت الداء بالنسبة إليه ليس شيئاً آخر سوى «الرأسمالية المتوحشة» التي لا تهتم إلا بمنطق الربح.** فقد كان العالم على علم، حسب رأيه، منذ مطلع القرن بأنّ ظهور الأوبئة إمكانية ورادة جدّاً بعد ظهور وباء «المتلازمة التنفّسية الحادة الوخيمة» (SRAS) سنة 2003، وكان يمكن البدء في العمل على تصنيع التلاقيح المطلوبة، فقد كانت المعلومة متاحة، لكنّ الصيدلانيات العملاقة لم تكن مهتمة لأنّ صنع مراهم جديدة للجلد هو أكثر مردودية ربحيّة من العثور على لقاح وبائي. كانت سبل النجاة بشكل استباقي مفتوحة لكنّ «**الطاعون النيوليبرالي حال دون ذلك**».

وهذا النقد هو في الحقيقة موقف مزدوج: ضد الرأسمالية من جهة، وضد المختبرات الطبية العالمية من جهة أخرى. لكنّه يبدو اعتراضًا أخلاقيًا على مشكل أكثر خطورة من ذلك. ذلك أنّ فيروس كورونا ليس حدثًا جديداً فقد ظهر وباء مماثل سنة 2003 ونُعت بأنّه «أوّل مرض مجهول في القرن الواحد والعشرين»، ومن ثمّ **فإنّ النقد الجدّي الوحيد ليس فقط «نقد السلطات» التي لم تستعدّ بجدّية، بل خاصة، كما يشير إلى ذلك باديو، التنديد بضعف علاقة الدولة بالعلم.**

هذا التشخيص طريف لأنّه ينقل المشكل من أفق التقليد الذي سنّه فوكو بأبحاثه عن كيفية تحوّل «المعرفة» الطبية إلى خطاب «سلطة» قانونية على أجساد الناس الذين يعيشون بوصفهم «أفراداً» بلا عمق في مجتمع انضباطي،— إلى أفق تقليد بحثي من نوع آخر حيث تتمّ مساءلة العلاقة بين الدولة والعلم بوصفها علاقة خطيرة على نحو غير مسبوق لأنّها تعوّض العلاقة ما قبل الحديثة بين الدولة والدين. لقد ظل فوكو يؤرّخ للجانب «السلبي» من الحداثة الطبية في شكل اعتراض «بيو—سياسي» على سلطتها العلمية. وهي في تقديره عبارة عن مجموعة من الأحداث «الحديثة» التي وقعت في القرن الثامن عشر هو يجمّعها كما يلي: 1— «ظهور سلطة طبية» تتخطى السلطة المعرفية إلى تكوين «سلطة اجتماعية قادرة على اتخاذ قرارات تهم مدينة أو حيًّا أو مؤسسة أو نظامًا» وهو

ما يسميه الألمان «الطب التابع للدولة» (Staatsmedizin)؛ 2- «ظهور مجال لتدخل الطب متميز عن المرض: مثل الهواء والماء والبناءات والأراضي ومجاري المدينة... إلخ. فكل ذلك قد أصبح أثناء القرن الثامن عشر، موضوع الطب»؛ 3- «إدخال جهاز تطبيب جماعية، نعني المستشفى. قبل القرن الثامن عشر، لم يكن المستشفى مؤسسة تطبيب، بل مؤسسة مساعدة لفقراء في انتظار الموت»؛ 4- «إدخال آليات إدارة طبيّة: سجلّ بيانات، وضع إحصائيات،...».

إنّ استنتاج فوكو هنا هو أنّ الطب قد أصبح له سلطة تنسحب على ميادين واسعة أخرى تتجاوز مشكلة «المرض» الفردي. لقد تمّ ترسيخ أنموذج «الباثولوجيا» بوصفه «شكلاً عاماً لتنظيم المجتمع». وفي استثمار مقلوب للوصف الذي أطلقه فيشته على بروسيا سنة 1810 بأنّها «دولة تجارية مغلقة» صرّح فوكو بأنّنا في المجتمع الحديث «نعيش في دول طبيّة مفتوحة (Etats médicaux ouverts) حيث يكون التطبيب بلا حدود».

يساعدنا هذا التشخيص على إضاءة جانب آخر من الإشكال: إنّ الوباء لا يهمّ العقل الطبي الحديث بما هو كذلك لكنّه يضعه موضع سؤال في آن. ذلك أنّ الوباء ليس مرضاً «حديثاً» يمكن للدولة الطبية أن تستثمر فيه آليّة السلطة المعرفية التي يترجمها المستشفى إلى سلطة اجتماعية أو قانونية. إنّ الوباء يدمّر فكرة المرض نفسها ومن ثمّ فإنّ ظاهرة «التطبيب» - أي سحب الأنموذج «المرضي» على عدد واسع من ميادين الحياة الحديثة- لا تفيدنا في فهم علاقة الدولة بالأوبئة إلاّ عرضاً أو من خارج منطقها. فالدولة تستثمر في ظواهر «الحياة العادية» حيث يكون «السكّان» خاضعين لقوانين يمكن تطويعها حتى تتحوّل من أداة سلطة مجردة إلى أداة إدماج اجتماعي، وهو طابع «التذويت» (subjectivation) المزدوج لدى فوكو: "الإخضاع" (assujettissement) الذي يخلق «ذواتا» (sujets). وهذا صحيح تماماً بالنسبة إلى مفهوم المرض. لكن المرض ليس وباء. ولا يمكن تصوّر دولة تعتبر الوباء أداة مناسبة للإدماج الاجتماعي من خلال مؤسسة المستشفى بوصفها جهازاً من ابتكار «دولة طبية مفتوحة» على المجتمع.

في مقابل ذلك يبدو لنا أنّه يمكن أن نفهم هذا الإشكال بالاستعانة بإشارات بول فيارباند (Paul Feyerabend) في كتابه المثير «ضد المنهج. خطاطة عن نظرية أناركية في المعرفة(Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge" (1975)، حيث يطرح رؤية غير معهودة عن دلالة "العلم" وطريقة تطوّره. إنّ العلم ليس له منهج مسبق بل هو يتطوّر بشكل فوضوي. والملاحظ نفسه الذي ينتج المعارف العلمية ليس محايداً. **إذْ حين تخلى العلم في القرن العشرين عن أي ادعاء**

فلسفي، وتحوّل العلماء إلى «نمل بشري» مختص، لا يرى إلاّ المشاكل المخبرية التي أمامه ولا يمتلك أي فكرة عن كل ما يتجاوز ميدان اختصاصه، وقع تقليص كل الاعتبارات «الإنسانوية» إلى الحد الأدنى. وفجأة انقلبت المؤسسة العلمية إلى «امبريالية» لا ترحم أدّت إلى تنصيب نوع من «المجتمع المبرمج» الذي أشار إليه آلان توران. وهو موقف لا يهمّ الطبيعة فقط بل الآخر الحضاري أيضاً. قال فاياربند:» إنّ صعود العلم الحديث قد ترافق مع إلغاء المجتمعات غير الغربية من طرف الغزاة الغربيين.» ولأنّ العلم الغربي قد أخذ يقدّم نفسه بوصفه المصدر الوحيد للخطاب الحقيقي حول الأشياء والبشر فقد أخذ مكان الدين الذي صار شاغراً بعد العلمنة. وهكذا فإنّ التحالف القديم بين الدين والدولة قد ترك مكانه للتحالف بين العلم والدولة. فمنذ الثورات الحديثة انتقلت أجهزة الشرعنة التي تؤسس وجود الدول وسلطتها من الدين إلى العلم. وبدلاً من رجال الدين صار خدَمة الدولة يُنتدَبون من الخبراء والتكنوكراط.

من أجل لك فإنّ الحل تجاه العقل الطبي هو نزع الأسطرة عن العلم الحديث. وهي أسطرة من صنع الدولة الحديثة وليست شيئاً طبيعياً في العلم. وهنا يؤكّد فايارباند أنّ «السلطة الاجتماعية» للعلم الحديث هي أقوى بكثير من «سلطته النظرية». وهكذا يخلص إلى الفكرة التي تهمّنا: «**إنّ النتيجة هي أنّه كما تمّ الفصل بين الدولة والكنيسة فإنّه يجب أن نستكمل ذلك بالفصل بين الدولة والعلم، العلم الذي هو المؤسسة الأقرب عهداً،** الأكثر عدوانية والأكثر دغمائية من بين المؤسسات الدينية. هذا النوع من الفصل هو بلا ريب فرصتنا الوحيدة للانتصار على البربرية المجنونة لعصر العلم القتني والارتقاء إلى الإنسانية التي نحن قادرون عليها دون أن نستطيع أبدا تحقيقها».

إنّ الخلل الوحيد في الجسم الطبي العالمي هو السلطة. وهو جسم تمّ تشكيله وتنصيبه في أفق المجتمع الحديث بوصفه نمط الشرعنة الأكثر نجاعة في عصر التقنية. ولذلك لا معنى لأيّ ارتكاسة في العقل الطبي بما هو كذلك. فهذا العقل بما هو كذلك لا وجود له. ليس هناك طبّ محض؛ بل مؤسسات هي تجسيد لنوع محدّد من إرادة السلطة التي تناسب طبيعة المجتمع العالمي الذي تمّ بناؤه عوضا عن المجتمع التقليدي في كل مكان.

- **يستند الخطاب السياسي العالمي في تعاطيه مع جائحة كورونا إلى بعض العبارات والاستعارات من بينها القول «أننا أمام عدوٍ لا مرئي»؛ ماذا يعني ذلك من الناحية السياسية والخطابية؟ وإلى أي حد يزيد عدم اليقين من تفاقم الخوف وربما الفوضى في إدارة هذه المحنة/ الأزمة العالمية؟**

_ من المفيد أن نطرح مثل هذا التساؤل في ضوء تاريخ «العداوة» بوصفها مشكلاً سياسياً. وليس بوصفها انفعالاً حزيناً بين الأفراد المعزولين. إنّ الوباء عدوّ لا مرئيّ، لكنّه من نوع يضع مفهوم العداوة السياسية موضع مراجعة مزعجة.

كان كارل شميت قد نبّه في ثلاثينات القرن الماضي إلى أنّ الشأن «السياسي» قد ظلّ مبهماً لأنّه ظل دوماً مرادفاً لعنصر «الدولة»، والحال أنّ العنصر «السياسي»، على غرار «الأخلاقي» (خير/شر) أو «الجمالي» (جميل/قبيح) أو «الاقتصادي» (نافع/ضار)، هو عنصر يجب أن يكون له التمييز الثنائي الذي يخصّه. ويقول: «إنّ التمييز المخصوص للسياسي، الذي إليه يمكن أن تعود الأفعال والدوافع السياسية، إنّما هو تمييز الصديق و العدوّ.» ولأنّه عدوّ سياسي فهو ليس بالضرورة «شريراً» أخلاقياً أو «قبيحاً» جمالياً أو «ضاراً» اقتصادياً. بل «صادف فقط أنّه هو الآخر، الغريب، ويكفي، من أجل تعريف طبيعته، أن يكون، في وجوده نفسه وبمعنى قويّ على نحو خاص، هذا الآخرَ، الغريبَ، وذلك على نحو بحيث أنّ النزاعات معه تصبح في آخر المطاف ممكنة، وليس يمكن حلّها، لا بواسطة جملة من المعايير العامة المقررة من قبل، ولا من خلال طرف ثالث، يُعدّ غير معنيّ وغير منحاز.»

العدوّ حسب شميت ليس منافساً أو خصماً شخصياً. لا يمكن أن يكون العدوّ السياسي إلاّ «عدواً عموميّاً» من خلال «حرب عداوة» حقيقية بين شعبين مختلفين، وحيث تكون «الحرب هي الأداة القصوى للسياسة» المؤسسة هي نفسها على «معنى أصيل ووجداني» بوصفها «كفاحاً» أو «صراعاً» على أساس التمييز الحاسم بين العدو والصديق. ولذلك فإنّ حرباً من أجل دوافع أخلاقية محضة أو دينية محضة هي حسب شميت مجرد سخف وهذر. **كل حرب هي عداوة سياسية أو لا تكون.** لكنّ السياسة مجرد ميدان ليس له موضوع يخصه. ويمكن أن تكون حوافزه من نوع غير سياسي (ديني أو قومي..). لكنّ السياسة لا تخلق السيادة أو القوة إلاّ في مواجهة «عدوّ فعلي» وفي «صراع فعلي».

وهكذا نصل إلى النقطة التي تهمنا: **إنّ عبارة «نحن أمام عدو لا مرئي» هي استعارة قلقة. إذ لا يمكن تصوّر نزاع سياسي يكون العدوّ فيه لا مرئيّاً. ومن ثمّ فإنّ الخطاب السياسي الذي يراهن على تنصيب الوباء بوصفه عدوّاً لا مرئيّاً، هو يضلّلنا.** إنّ الوباء ليس عدوّاً سياسياً إلاّ مجازاً. وهو مجاز فلسفي لكنه غير مفيد سياسياً. ذلك أنّ الدولة التي تلجأ لهذا الخطاب تُعفي نفسها من وظيفتها «السياسية». وهي وظيفة تقوم حصراً على التمييز بين العدوّ والصديق. وعندئذ علينا أن نسأل: من هو العدوّ ومن هو الصديق في معركة البشر الحاليين (وليس الدول) ضد تفشي فيروس كورونا؟ **إنّ الدولة لا تحارب الوباء بل**

تدير المعركة معه. وهي معركة الأحياء وليس المواطنين. **إنّ الوباء قد جرّد الدولة من سيادتها، عندما نقل الرهان من حفظ الحالة الاستثنائية للسلطة إلى حفظ الحياة.** ومن ثمّ قد نجازف بالقول إنّ التأويل البيو—سياسي (في التقليد الذي عمل فيه فوكو وأغمبن) لا يساعدنا هنا إلاّ لمرحلة محدودة فقط. يبدو أنّ «حفظ الحياة» أو «حفظ النوع» (حسب تعبير القدماء) هو مشكل مختلف بوجه ما عن «سياسة الحياة» التي اخترعتها الدولة الحديثة وحصرتها في «حفظ الصحة» لحاجات «بيو—سياسية» أو «حكومية». ولأنّ الوباء ليس مرضاً فهو يتطلب مساءلة مختلفة عن السياسة «الباثولوجية» للمجتمع. **إنّ مفردات من قبيل «عدم اليقين» و«الخوف» و«الفوضى»، تشير إلى إشكالية مختلفة عن تحليل فوكو للسلطة حيث يقع التركيز على كيفية تحوّل أشكال المعرفة أو الخطاب إلى تقنيات سلطة تتحول بدورها إلى تقنيات تذويت.**

إنّ الوباء ليس «محنة» (فتنة بالمعنى الديني، أي تحميل المؤمن ما لا يُطاق حتى يكفر أو يرتدّ عن دينه) ولا هو «أزمة» (crisis بمعانيها الثلاثة: «العلّة»، المرض بالمعنى الطبي، و«القرار» بالمعنى القانوني، و«الدينونة» بالمعنى الديني المسيحي)؛ بل هو «عدوى» لا مرئيّة هي أقرب إلى معجم إميل سيوران عن «التحلّل» (décomposition) الذي يصيب الأجسام الحية من الداخل لأنّه استعداد طبيعي فيها. نحن كائنات مجهّزة سلفا بمشاعر «الخوف» و«عدم اليقين» و«الفوضى» التي هي مختلفة عن «المرض» بالمعنى الطبي، والذي هو بذلك مفهوم ثقافي. لكنّ «إدارة» المعركة مع عدوّ لا مرئيّ تبقى دوماً مشكلاً سياسياً. ولذلك فإنّ مقياس الحكم على الدولة لم يعد «دستورية» الخطاب الذي تنتجه عن الوباء، بل نجاعة الخيارات التي تساعد الأحياء على البقاء. **وفي معارك البقاء فإنّ الحيّ ليس مواطناً إلاّ عرضاً.**

- **كيف تنظرون إلى عظة البابا فرنسيس خلال الاحتفاء بعيد الفصح وحيداً دون جمهور المؤمنين لأول مرة في التاريخ الفاتيكان، لا سيما دعوته للتضامن الأوروبي وخفض ديون الدول الفقيرة؟**

ـ إنّ مشهد البابا وحيداً، يعظ مؤمنين غائبين، يذكّرني رأساً (وكنت قد عرضت إلى ذلك في كتابي الأخير «الإيمان الحرّ») بأحد أحاديث زرادشت نيتشه وهو يأتي على تجربة «البابا الأخير» أو البابا الذي وجد نفسه فجأة «خارج الخدمة» فإذا هو يقول:

” كنت أبحث عن الإنسان التقيّ الأخير، عن قديس وناسك لم يسمع بعد في أدغاله بذلك الأمر الذي يعرفه اليوم كل العالم.

وماذا يعرف اليوم كلُّ العالم؟ سأله زرادشت. **أيكون ذلك النبأ بأنّ الإله القديم لم يعد حيّاً، ذاك الذي كان العالم كلّه يؤمن به يوما ما؟**
هو ما قلت، أجابه العجوز متحسّراً. وقد خدمت ذلك الإله القديم حتى ساعته الأخيرة. والآن ها أنا خارج الخدمة (ausser Dienst)، بلا سيّد، ومع ذلك لست حرّاً، ولم تعد لديّ ولو ساعة أخرى من المرح، إلاّ في الذكريات.»
إنّ «عظة» البابا فرنسيس دون جمهور المؤمنين تلقي ضوءً جديداً على حديث زرادشت الذي يسخر من بابا ما زال لم يبلغه خبر «موت الإله». في حقيقة الأمر إنّ الصلاة بلا مؤمنين غير ممكنة. ولذلك لا يبدو أنّ البابا قد ألقى عظة بلا جمهور: إنّه يعرف أنّ «الحاضرين» أمام من يصلي ليسوا «جمهورًا» بالمعنى الفنّي، بل هم «**حضرة**» أو شكل من الحضور لا يمكن حصره في الوجود المادي للأجسام. وبهذا المعنى كان البابا دوما يصلي وحده حتى وإن كان يعظ المؤمنين. لا يحتاج البابا إلى حضور المؤمنين حتى يعظهم. إنّ العظة نفسها نداء يقع خارج منطقة التخاطب اليومي بين المتكلّمين. وهو نداء موجّه بطبيعته إلى الغائب. **الغائب هو ما يجعل المؤمن ممكنًا.** كل إيمان هو اتصال بكائن غائب. ومن ثمّ هو يعامل «الغياب» المادي بوصفه «غيبا». إنّ الغياب هو شكل العلاقة بالزمان الذي يشتقّ منه الإيمان إمكانيته العميقة في أفق البشر. ولذلك **فإنّ رهان العظة التي ألقاها البابا ليس كسر الغياب بل إلغاؤه؛ وذلك بمواصلة الخطاب نحو المؤمنين دون أي اعتبار لغيابهم.**
ومن يقرأ العظة (التي ألقاها البابا يوم 27 مارس /آذار 2020)، «لحظة خارقة للصلاة في زمن الوباء»، تفاجئه الكلمة الأولى منها: « **عندما جاء المساء**» والجملة الإنجيلية الكاملة (**مرقس** 4، 35) هي:» في ذلك اليوم، عندما جاء المساء قال لهم يسوع: ‹لنعبر إلى الضفة الأخرى». ما رمز هذه الإشارة؟ يصف البابا الضفة التي نقف عليها بعد انتشار الوباء بأنّها ساحات سقط عليها «الليل»، التفّ بها «الصمت»، وخيّم عليها «فراغ» مرعب أصاب كلّ ما يمرّ عليه «بشلل» تام. كلّها ملامح للغياب، غياب البشر. ولذلك هو يقرأ هذا المشهد تحت العبارة الانجيلية:» وكان هو في المؤخّر على وسادة نائماً. فأيقظوه وقالوا له: ‹يا معلّم، أما يهمّك أنّنا نهلك؟» (مرقس 4: 28)، قائلاً:» من السهل أن نجد أنفسنا في هذه القصة». قصة مغزاها هو: **أنّ خلاص البشر موجود وبالتحديد في ما يشتركون فيه من وضع بشري.** أنّ الناس جميعا، أن جميع الغائبين، هم «على نفس السفينة» (وهي عبارة ردّدها سلافوي جيجيك قبل ذلك بأشهر قليلة)، أي أنّنا إن هلكنا فإنّنا «نهلك» معاً. إنّ خطر الهلاك هو ما يجمع بين الناس ويجعلهم تحت وطأة

قدر واحد. بالطبع، حيثما تكون الكارثة يمكن أن يجد الدين تربة خصبة لزرع «الرجاء». ولم يفعل البابا غير ذلك. لا يمكن للعظة أن تفعل للبشر سوى وعدهم بنوع آخر من «الاهتمام» بهم: اهتمام أكبر من قدرهم. ولكن هناك شرط مؤلم هنا. أن يكونوا قد آمنوا بأنّهم ليسوا وحدهم. قال البابا:» لماذا أنتم خائفون، ألا يزال لديكم شيء من الإيمان؟» لا يكون المؤمن «وحيداً» إلاّ عندما يتكلّم في صيغة المفرد. لذلك فإنّ البابا نقل الخطاب سريعاً إلى صيغة «نحن». **وما إن يظهر ضمير «نحن» حتى يكفّ المشهد عن «الغياب» (عن الصمت والفراغ) ويصبح المؤمنون الغائبون جزءً من «الحضرة» التي ينصبها المتكلّم.**
إنّ عظة البابا دون جمهور (مثل مقابلة كرة قدم دون جمهور) لا تعني فقط أنّ الفضاء الافتراضي قادر على تعويض الفضاء الواقعي، بل أيضا أنّ المؤمنين في زمن الوباء يحتاجون إلى خلاص من نوع غير «كنسي»: لم يعد هناك «جماعة» واقعية؛ وعليهم أن يعوّلوا هذه المرة على جماعة بلا أجسام، أو على لقاء بلا أعضاء، لقاء لا يمكن للفيروس أن يتسرّب إليه من أجل سرقته، لأنّه لا يعمل إلاّ داخل تاريخ الجسم، أمّا تاريخ الروح فلا يعنيه.
بيد أنّ شخصية البابا هي من الخطورة السياسية بحيث أنّ عظته الخالية من الجمهور تجاه مؤمنين بلا أجسام أو بلا أعضاء يمكن أن تحيلنا فلسفيّاً على إشكال أكثر طرافة. إذ يمكن أن نقرأ تلك العظة في ضوء كتاب مثير نشره أرنست كانتوروفتش(Ernst Kantorowicz)– المؤرّخ الأمريكي من أصل ألماني، المختص في تاريخ الأفكار السياسية والدينية في العصور الوسطى،– وذلك سنة 1957 تحت عنوان: «جسمَا الملك. دراسة في اللاهوت السياسي الوسيط»(The King’s Two Bodies. A Study in Medieval Political Theology). إنّ للملك جسمين اثنين: جسم «سرّي أو مغيّب / mystic“ (هو صورة روحية عن المسيح) وجسم ”طبيعي“ أو ظاهر (زماني ومائت). كانت الكنسية تعبّر عن الجسم الأول وكانت الدولة هي التعبير عن الجسم الثاني (الذي أطلق عليه هوبس اسم ”الإله الفاني“).
لكنّ واقعة الوباء يمكن أن يغيّر مفردات الإشكال بطريقة مفزعة، كي يكون الأمر متعلّقا هذه المرة بالعلاقة بين ”البابا“ و“الجمهور المؤمن“ الذي يخاطبه. إنّ سخرية الوباء تكمن في كونه قد غيّر العلاقة مع المكان المقدّس: إنّ الجمهور الغائب قد صار يؤدي دور الجسم ”السري“ الذي لا يظهر في المشهد، ولم يترك للبابا سوى دور الجسم العلني. لقد فقدت الكنيسة (وكل دور العبادة الدينية في العالم معها) دورها المقدّس (دور الجسم السرّي) ووجدت نفسها مجبرة على تأدية دور لا يليق بها: دور الجسم العلني

أو العمومي، ولكن بعد أن صار فارغاً من محتواه المعتاد. **فإنّ مشهد البابا وحيداً، يقيم قدّاساً بلا مؤمنين في كاتدرائية القديس بطرس، مثل مشهد الحرم المكّي فارغاً من المصلين والمعتمرين، هو حدث ميتافيزيقي غير مسبوق: إنّه يقلب العلاقة بين الزمني والروحي بشكل مثير.** إنّ فراغ المعبد يجعل الغائب روحياً وذلك مهما كان بشرياً، في حين أنّ الحضور داخله هو يعود إلى كثافته الفارغة من البشر، ويرتدّ إلى جسمه المادي الذي لطاما كان مختفياً وراء هالة المقدس. إنّ الوباء أعاد للأجسام البشرية قداستها: أنّها كيان نادر وأنّها أشكال من الحياة لا يمكن أن تُعوّض حتى في حضرة المقدس. ولا أحد سوف يتساءل عندئذ ولو شعرا: «لماذا تركت البابا وحيدا؟»، «لماذا تركت الإله وحيدا؟».

- **هل تخشون من ارتدادات دينية في أوروبا أو عودة لمظاهر التدين بعد أن قطعت القارة في شقها الغربي منذ عقود طويلة مع الديني وانخرطت في العلمانية؟**

_ لقد صار من الشائع منذ قرن على الأقلّ —تحت تأثير سردية التنوير— أن نقيم تقابلاً حادّا بين الدين والعلمانية، بحيث أنّ خطّ التاريخ قد صار يُرسَم بكل يسر ومن طرف أيّ كان من «المحدثين» على أنّه ساحة نزاع بين حركة «تقدم» تنويرية أو حداثية وبين «ارتدادات دينية» إلى الوراء. وهو تبسيط فظيع أدّى دوراً طوبيقيّاً أو بيانيّاً مثيراً في بلورة فكرة الحداثة في ثقافتنا المعاصرة. والحال أنّ هذه القراءة ما هي سوى واحدة من بين قراءات كثيرة لـ«واقعة» الأزمنة الجديدة، والأخطر من ذلك هو أنّها لا تعدو أن تكون الخلفية «الكولونيالية» التي أقامت عليها الحداثة الأوروبية علاقتها بالشعوب «غير الغربية» بعامة.

وهي مقاربة قد دخلت خطابنا الحديث حول أنفسنا من باب خطاب الدولة/الأمة، دولة الاستقلال، حول نفسها. وإذا أخذنا مثلاً ما يقوله هابرماس من أنّ العلمانية هي السمة المميّزة للإنسانية الغربية، في مقابل المركزية "الجماعوية" للشعوب الآسيوية وعلى خلاف "الأصوليات" الإسلامية، فإنّ ذلك سوف يدفعنا إلى اعتبار الدولة/ الحديثة بعد الاستقلال التي حصلنا عليها، بمثابة هديّة كولونيالية إمّا صريحة (حيث تمّ تبنّي نموذج الدولة/ الأمة العلمانية) أو ضمنية (حيث تمّ تنصيب الدولة/الأمة "القانونية" وقد تمّ إفراغها من محتواها العلماني). ولكن في الحالتين كانت النتيجة هي إقامة دول حديثة "شكليا"، نعني دون قدرة حقيقية على تأصيل المفهوم الحديث للدولة في داخل تقاليد المجتمع الذي ننتمي إليه. وهنا نقف على معضلة الدولة الحديثة: إنّها نتيجة مركّبة وليست شكلا مجتمعيّا. إنّها مجرّد تعبير عن نمط مجتمعي له تاريخ من القيم القانونية

والدينية والتجارب الأخلاقية والجمالية، هي نفسها ناجمة عن تغيّر في براديغم المعرفة العلمية وطريقة تصوّر العلاقة بالطبيعة ومعنى الكينونة في العالم...إلخ. ومن ثمّ أنّ الدولة ليست شكلاً في الحكم يمكن استيراده وتنصيبه في قلب مجتمع لم يعرف تجارب المعنى التي أفرزت ذلك النوع من الحكم.

ما أعنيه بهذه الإشارات هو: **أنّ ادّعاء الطابع «العلماني» لمجتمعاتنا الراهنة، والخوف من «ارتدادات دينية» قد تهدّد تلك السمة المعيارية «الحديثة»، هو موقف إنجازي، وليس وصفاً لأيّ واقعة تاريخية.** نحن مجرّد ادعاء علماني انحسر في شريحة المثقفين لفترة محدودة بعد تنصيب دولة الاستقلال، وحتى هذا الادعاء المنقوص والهشّ يشهد تراجعاً مرعباً نتيجة فشل دول الاستقلال في تأمين أيّ نوع من التأصيل الداخلي لتجارب المعنى التي تجعل الانتقال إلى ما يقابل «الوضعية العلمانية» أمرا ممكنا.

وهنا **يمكن أن نجازف بالافتراض بأنّ وباء الكورونا ربما يحمل معه صدمة صغيرة قد توقظنا من سباتنا «العلماني» الذي بقي وعدا مدنيّا لم ننجح في تأصيله.** والتأصيل يعني بالتحديد «ترجمة» الوضعية العلمانية على الطراز الغربي في وضعية مدنية مشابهة لها في الرهانات المعيارية لمجتمعاتنا دون أن تكون مطابقة لها في السياق التاريخي الذي لا يتكرر.

ولكن إلى أيّ مدى مازال علينا أن نواصل تصديق ما تقوله أوروبا «الحديثة» عن نفسها؟ يمكن أن نستفيد هنا من عمل الفيلسوف الألماني هانس بلومنبورغ (Hans Blumenberg) «شرعية الأزمنة الحديثة» (Die Legitimität der Neuzeit.) (1966). وهو سؤال يريد أن يراجع فكرة "الحداثة" من خارج منطقها أو سرديتها. هل الحداثة هي فعلاً، كما نشر ذلك كارل شميت، مجرّد "علمنة" للقيم المسيحية، أم أنّ لها "شرعية" من نوع آخر؟

علينا أن نرى أنّ حصر الحداثة في ما يسمّيه بلومنبورغ "معادلة العلمنة" (التي صاغها كارل شميت) —وهو يعني بالتحديد علمنة قيم اللاهوت السياسي المسيحي— هو موقف يحكم سلفاً على المجتمعات "غير الغربية" بأنّها إمّا "غير علمانية" (وهو توصيف صحيح لأنها "غير مسيحية") وإمّا "غير حديثة" (وهذا ليس بالضرورة صحيحا). ربما ثمّة قصد كولونيالي في حصر المجتمعات غير الغربية في ركن العلمانية وتأويل سياسة الحقيقة الخاصة بها من هذه الزاوية الغريبة عنها. وهذا الظلم التأويلي والسياسي لا يهمّنا "نحن" فقط بل هو قد سُلّط بنفس الحدة على إفريقيا وأمريكا اللاتينية وآسيا. **ولكن لأنّ «الدين» مؤسسة قطيعة في تاريخ المجتمعات التي ننتمي إليها، فإنّ النقاش**

حول معادلة العلمنة قد أخذ كل هذه الحدة، وهي حدّة مزيّفة. نحن لسنا استثناء إلاّ بمعاندة.

وما يعترض عليه بلومنبورغ، ويمكن أن يفيدنا، هو رفع مسار العلمنة إلى رتبة علة وجود الحداثة بما هي كذلك أو العلة الوحيدة التي تشرعن تاريخها، بحيث تكون الحداثة هي «العصر الوسيط» بدون «الإيمان بالتعالي» حسب تعبير جان غرايش. **وفق هذا الاعتراض فإنّ اختزال الحداثة في العلمنة** («مقولة غير عادلة من الناحية التاريخية» حسب بلومنبورغ) **يعني أنّ الحداثة «انحطاط» عن قيم دينية أصيلة**، وأنها «تستلف» مقولاتها من معجم سابق، وأنّها «كذبة» تأويلية حول جدّة مزعومة. ومن ثمّ يحكم بلومنبورغ على العلمنة بأنّها مقولة غير دقيقة وتدين بنفسها إلى «تراث» تقدّمه بطريقة تأويلية مريبة تشبه لعبة هيدغرية عن الانكشاف والاحتجاب. إنّ الحداثة ليست مجرد علمنة لقيم لاهوتية معطاة بل هي «إعادة استثمار» (Umbesetzung) لمشاكل العصر الوسيط، حسب تعبير يعود إلى إرنست كاسيرر. توحي العلمنة بنوع من «الدِّين» الذي لا يمكن ردّه؛ في حين أنّ الحداثة هي «إعادة استثمار» للأسئلة والمشاكل التي طرحها العصر الوسيط وفشل في حلّها. إنّ فكرة «التقدّم» ليست علمنة لفكرة «اليوم الآخر» بل هي إعادة استثمار لمشكل طرحه العصر الوسيط حول تاريخ العالم القائم على فكرة «القيامة». وقد نجح ذلك الاستثمار في خلق معنى جديد للتاريخ البشري. وهو ما يعني أنّ «فلسفة التاريخ» التي تبرّر الأزمنة الحديثة لا يمكن أن تكون مجرّد مشتقّة من اللاهوت المعلمَن. الحداثة ليس «محتوى» معلمَنًا، بل هي «وظيفة» رمزية أُعيد استثمارها.

بهذه الاعتبارات فإنّ أوروبا لا يُخشى عليها من أيّ ارتدادات دينية ليس لأنّها نجحت في العلمنة نهائيّا، بل لأنّ الحداثة تمتلك «فهما ذاتيا» لنفسها بوصفها «عصراً» ما فتئ يخترع ويعيد اختراع معياريته الخاصة. وهذه حسب هابرماس سمة لا يمكن فقدانها، لأنّها خاصية ذاتية وليست إجراء شكليّا يمكن التخلي عنه تحت طارئ ما.

إنّ الوباء مثلاً قد كشف بطريقة حادة عن حدود النزعة «الفردانية» وهشاشة مقولة «الفرد»، بحيث أنّ كلّ دعوات الفلاسفة قد ظلّت مركّزة بشكل لافت على قيم «التضامن» و«الوحدة» و«المشترك».. الخ، التي هي قيم غير حداثيّة أو «غير غربية» بل هي من نوع «جماعوي». ولا يمكن أن نحسب ذلك في باب عودة «مظاهر التديّن» لأنّها مظاهر قد وقع حصرها في دائرة «الحياة الخاصة» منذ قرون، وهي لا تعود إلى الفضاء العمومي (المتعلق بشرعنة السلطة بجميع أشكالها) إلاّ عرضاً.

- **يراهن البعض على عودة أقوى للنزعات القومية والفاشية واليمين المتطرف**

في أوروبا بسبب النتائج التي يمكن أن تترتب على هذا الوباء. كيف تنظرون إلى هكذا قراءات وهل ثمة مبالغة في التقدير؟

ـ يبدو أنّ الوباء لم يطرح فقط مشاكل الحجر الصحي أو غلق الحدود أو الشهوة الأمنية للدولة أو فشل السياسات الصحية، بل قد طرح بشكل موازٍ وبالحدة نفسها مشاكل تتعلق بالآخر، خاصة بالتمييز العنصري أو العرقي، وقد تركّز هذه المرة على معاداة الصينيين بخاصة والآسيويين بعامة. وقد نُعت فيروس كورونا بأنّه «فيروس الصين». بين الفيروس والعرق ثمّة إذن صلة وبائيّة علينا الوقوف عندها. **إنّ الوباء لا يدمّر أجسام الناس فقط بل يزرع العداوة بين أجناسهم.**

تقول جوديت بتلر في مقالة أعطتها عنواناً «الرأسمالية لها حدودها» (30 مارس /آذار 2020) :»الفيروس، وحده، لا يمارس التمييز، أمّا نحن، البشر، فنمارسه بكل تأكيد، نحن الذين شكّلتنا وغمرتنا القوى المتضافرة للنزعات القومية والعنصرية وكراهية الأجانب والرأسمالية. ويبدو أنّه من المحتمل أن نعيش في العام المقبل سيناريو مؤلماً حيث ستقوم بعض المخلوقات الإنسانية مطالبةً بحقها في أن تحيا على حساب حق المخلوقات الأخرى في الحياة، وذلك بأن تعيد تسجيل التمييز الخاطئ بين الحيوات المقدسة والحيوات التي يمكن التضحية بها، نعني بين الحيوات التي يجب أن تتم حمايتها ضد الموت بكل ثمن وتلك التي يُنظَر إلى حياتها بوصفها لا تستحق الحماية ضد المرض والموت».

لا تعني بتلر أنّ الفيروس «بريء» أو هو ينتمي إلى براءة تتجاوزنا؛ بل أنّ الفيروس يصيب جميع البشر وذلك يعني جميع الأجناس. يتعلق الأمر إذن بنوع من المساواة المقلوبة: المساواة أمام الوباء. هو لا يصيب هذا العرق أو ذاك بل كل الأعراق، وذلك أنّ العدوى تتسرّب إلى الجسم البشري بما هو مساحة عضوية، وليس إلى صورته الثقافية كما يتمثّلها هذا الشعب أو ذاك. إنّ الفيروس يُسقط الحدود الثقافية بين الأجناس كما يُسقط الحدود بين الدول. وحسب بتلر فإنّ الفيروس حين يعبر الحدود هو يكسّر فكرة «الإقليم القومي». ولم تجد الدولة ما تنصح به المواطنين سوى الاحتماء بالمربع الأخير: «العائلة» أو «المسكن الفردي». وهنا تعترض بتلر متسائلة:» ولكن ليس كلّ الناس يمتلك مسكنا أو ‹عائلة› وإنّ عددا متزايدا من السكّان في الولايات المتحدة هو بلا منزل أو عابر فقط».

إنّ الدولة التي تأمر السكّان بالاحتماء بالعائلة تقوم على نحو غير مباشر بإعادتهم إلى جذورهم الدموية، وتقنعهم في المرّة نفسها بفشل الفضاء العمومي في حمايتهم. لكنّ تنشيط براديغم العائلة بوصفه مساحة الحماية المناسبة من الوباء من شأنه أن يعيد إلى

الخدمة مجموعة مماثلة من المقولات التي تمّ تعطيلها سابقاً، نعني مفاهيم «الجماعة» و«العرق» و«الانتماء» القبلي، الخ. ويوحي بضرب من الاستقالة الأخلاقية للدولة فيما يخص مسائل الحياة والموت.

وإنّه في هذا السياق الذي **يرتدّ فيه الناس من نطاق الدولة إلى حضن العائلة إنّما تترعرع الهواجس «الهووية» سواء لدى الفرد** (في شكل ذاتية حيوانية أنانية وانعزالية) **أو لدى المجموعة** (التي تستعيد شكل «الجماعة» الروحية مهما كان محتواها المعياري عرقيّا أو دينيّا أو ثقافيا أو جغرافيّا...). **كل عودة للنزعات العنصرية أو المتطرفة هي علامة على أنّ الدولة الحديثة قد فشلت**، وأعادت الأمانة الأخلاقية على الحياة والموت إلى دائرة «الهوية» (حيث يمكن أن تنمو بسرعة هواجس الطائفة والعرق والجهة،..).

قال هابرماس ذات مرة بصدد حديثه عن داعش :» يجب على المجتمع المدني أن يحترس من أن يضحّي على مذبح الأمن بكلّ الفضائل الديمقراطية لمجتمع مفتوح من قبيل حرية الفرد والتسامح إزاء تنوّع أشكال الحياة والاستعداد الجيد للأخذ بمنظور الغير».

بين داعش والوباء هناك بالطبع صلة متوارية: كل منهما يساعد على الاستثمار في البؤس الهووي. ولذلك علّق **جورجيو أغمبن على استعادة الدولة لنزعتها الأمنية في فرض «الحجر»** بوصفه جزءً من وظيفتها «البيو–سياسية»، قائلاً أنّه يشبه تعويض «الإرهاب» بصناعة «الفيروسات».

لا يبدو أنّ النزعات الفاشية هي أكثر من استثمار وبائي في الهوية. نعني: استغلال أمر الدولة المستقيلة للسكّان بالانزواء في «المنزل العائلي» على أنّه توجّه نحو الجذور العرقية للناس، ولكن مع إضافة مكوّن جماعويّ متطرّف هو كراهية الأجنبي بوصفه كما كان دوما في كل السرديات الهووية، ناقل الخطيئة بامتياز.

ومع ذلك يمكن أن يكون الوباء فرصة كلبيّة للتهكّم على كل نزعة عنصرية: إنّه يفرض على جميع الأجناس أن يتضامنوا وأن يتعاونوا بوصفهم «نوعًا» واحدا من الأحياء واقعًا تحت نوع واحد من التهديد. قال سلافوي جيجيك :» **يبدو لي أنّ الوجه الآخر للعولمة هو بناء جدران لامرئيّة جديدة**». ولكن ماذا لو كان الوباء علامة على مهمّة أخرى: على ضرورة بناء «جسور» لا مرئيّة جديدة بين البشر. هذا النوع الجديد من «اللاّمرئي» لن يكون موضوعه أخرويّا أو غيبيّا على الرغم من أنّه يتعلق بالخلاص: **إنّ موضوعه هو «التضامن» بين أحياء من فصيلة واحدة منعتهم الجدران الثقافية غير المرئية التي بنوها حول أنفسهم بشكل هووي من أن يروا بعضهم البعض، حتى وهم تحت تهديد الوباء.** قالت جوديت بتلر:»نحن لا نحتاج لأن يحبّ بعضنا البعض حتى ننخرط في عمليّة تضامن

حقيقي». ربما كان وقت المحبة بين الناس قد فات بسبب تصوّر هووي معيّن عن أنفسهم؛ لكنّ لحظة التضامن الذي ينقذهم جميعاً من الوباء الذي يهدّد شكل المشترك الوراثي الجامع بينهم هي بالتأكيد لم تفت بعد.

الهوامش

1- نشر جورجيو أغامبين في 20 شباط (فبراير) 2020 مقالة تحت عنوان "اختراع الوباء" أثارت ردوداً من قبل بعض الفلاسفة في أوروبا حيث رد عليه سلافوي جيجك والفيلسوف الفرنسي جان - لوك نانسي (Jean-Luc Nancy). لقراءة المقال في الإيطالية والإنجليزية انظر:

Agamben, Giorgio, L'invenzione di un'epidemia, Quodlibet, 26 febbraio 2020; at: https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-l-invenzione-di-un-epidemia

Agamben, Giorgio, The Invention of an Epidemic, journal psychoanalysis, 26/02/2020; at:
http://www.journal-psychoanalysis.eu/coronavirus-and-philosophers/

وللتعرف على الردود الفلسفية راجع:

Peters, Michael, Philosophy and Pandemic in the Postdigital Era: Foucault, Agamben, Žižek, Postdigital Science and Education, 29 April 2020,at: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7190280/

إنّها قضية حجم
أوليفيه راي يقتفي أثر ليوبولد كوهر وإيفان إيليتش

عفيف عثمان

باحث وأستاذ جامعي

يُلقي أوليفيه راي (تولد في العام 1950)، الفيلسوف وعالم الرياضيات الفرنسي، مدرس الفلسفة في جامعة بانتيون – السوربون، نظرة على العالم الغربي المعاصر، فيراه قد تخطى كل المقاييس المعهودة والنسب المعقولة، والى هذا يعزو الشرور والمشاكل المتفشية في مجتمعاته. وفي بحثه **مسألة حجم** (باريس، 2014)[1] يقتفي أثر مفكرين نقديّين، فيتوسع في بسط أفكارهما وسخطهما على التقنية والليبرالية ويتبنى أكثر مواقفهما، وهما: ليوبولد كوهر L.Kohr(1909– 1994) وإيفان إيليتش Ivan Illich (1926 – 2002).

يبدأ الكاتب من بعض مشاهد العمارة في الولايات المتحدة الأميركية، ولا سيما في حي «بريت – إغو» (Pruitt – Igo) الصادمة بفظاظتها، حيث اللامبالاة التامة من طرف المصممين لها باندراجها في بيئتها أو محيطها. وهذه السمات ليست خاصة بأميركا أو الغرب فحسب، فالميل نحو الضخامة وازدراء الأمكنة كان من الاتهامات الموجهة للإتحاد السوفياتي السابق، ولا تزال موجودة اليوم في كبريات مدن الصيّن والدول التي يطلق عليها اليوم «الناشئة».

زمن ما بعد الحداثة

فثمة ذهنية حديثة تنتصر، فتُحل مكان الفضاء الطبيعي فضاءً «غير متميّز»، حيث لا شيء يعوق الفكر، ولا سيما الفكر الهندسي. فإخضاع الطبيعة للهندسة وتحديداً الأولية يتم بوسائل تقنية صالحة للاستخدام بالطريقة نفسها على أي أرض، فتناسب الفضاء الهندسي الإقليدي يضحيّ محسوساً بوساطة الآلات التي

تسوي الأرض: الجرافات(البلدوزر)، فتجعل كل مكان مماثلاً للآخر. هذه الآلات العدوانية والعنيفة بإزاء الأرض التي تمهدها وتسويّها، والموضوعة للصحراء أصلاً، تستخدم اليوم في المدن. مشروع «بريت — إيغور» الموضوع حسب مبادىء الحركة الحداثية، والذي جلب لمصممه المعماري «ياماساكي» Yamasski صيتاً ذائعاً في السنوات التالية جعله ينجز أعمالاً كثيرة، منها برج التجارة العالمي الذي دمر في العالم 2001، كان من المفترض بتنظيمه أن يجلب لسكانه حياة أفضل.

بيد أن الاستخدام كشف عن إخفاق تام، فسرعان ما ساءت أحوال الحيّ، وكانت النتيجة تدميره في العام 1972، وفي العام 1976 اختفت آخر عمارة منه. ويقدم هذا الحيّ المثال الساطع، في رأي الكاتب، على الأخطاء المعمارية الهائلة التي ارتكبت في عصر الحداثة المنتصرة، فالفخامة والتكلف الإصطناعي الجذري للمشروع منع السكان من استخدام وحيّازة الأرض التي تحوط مساكنهم.

والمثير أن مشروع الحيّ قدم خلال بنائه، وكأنه متوافق مع التقدم، وبعد واحد وعشرين سنة لم يستحق إلا التدمير، مفتتحاً بذلك عهداً لسحق ما يماثله من أبنيّة، وكانت مناسبة ليعلن المعماري الأميركي شارلز جنكز (Ch. Jenks) عام 1977 في منطقة ميسوري "موت العمارة الحديثة"، وقد مثلت هذه اللحظة له الدخول في عصر جديد، هو "ما بعد الحداثة".

وفي ما يتعدى التعاقب الزمني بين الحداثة وما بعد الحداثة، يلجأ الكاتب إلى جان فرنسوا ليوتار في **الوضع ما بعد الحداثي** (1979) ليحدد عامل الإفتراق، أي "تغيّر العلاقة مع العلم"، ورغم وجود سرديّتان حول هذا الأخير، واحدة تنظر إلى كونه يُحرر الانسان وأخرى تراه يستعبده، إلا أن ليوتار انحاز إلى المعرفة العلمية وما تمثله من فاعليّة، الأساس فيها العائد والربحية القصوى بعيداً من مسألة الحقيقة.

وقد أبرزت الأفلام السينمائية التي تناولت الرعب والكوارث بعض ملامح "ما بعد الحداثية"، وإذا كانت الحداثة تُعرض على خلفية مستقبل غير محدد، فإن ما بعد الحداثة تتميّز "بتغير الأفق الزمني"، فلا نعلم إذا كان ثمة مستقبل أصلاً، وكأننا نقترب من إنهيار العالم، الأمر الذي شجع حديث "النهايات"، ويقود مسار الأمور الحالي إلى الكارثة، ولكننا نبدو عاجزين عن تعديله، وتكفي الكاتب الإشارة إلى الانفجار الديموغرافي والطريقة غير المسبوقة التي يتعامل بها البشر مع الطبيعة ومواردها، وهذه تفتقر وتتدهور من دون توقف. ويعلمنا درس التاريخ أن الإنحطاط الفجائي لحضارة ما يمكن أن يعقب بقليل قمة ازدهارها، والشعور السائد عند الناس هو "المرارة" بحسب

عبارة ميشال هولباك، ففي حين تزداد المداخيل، يزداد معها الإحساس بالنقص والفقر.

نقد التقنية

ويرى مفكر التقنية جيلبرت سيموندون (G. Simmondon) إن اغترابنا الحالي لا يجد مورده في التقنية نفسها، ولكن في تدبرنا لها بطريقة سيئة أو خاطئة، فنحن ننتظر من الآلة أن تقوم بدور الجنيّ الخارج من المصباح (في إشارة الى قصة المصباح السحري الواردة في ألف ليلة وليلة) ، وهي تذكر بجدلية الفيلسوف الألماني هيغل حول السيّد والعبد، ففي حين يفترض بالتقنية أن تكون العبد تتحول إلى السيّد المطاع. وما يطالب به سيموندون هو تعلم تناولها ومعرفتها، بإقامة صلة نديّة معها وتبادل مشترك، أي صلة اجتماعية بمعنى ما، تشبه تلك التي يقيمها ميكانيكي ماهر مع سيارته، بيد أن سيموندون لم تقلقه درجة الأداء الإصطناعي العالي للتقنية وهيمنتها، ولم يدرك الحدود التي تقف عندها توصياته حول التقنية، فبدت كأنها تنتمي إلى عالم الخيّال وغير قابلة التطبيق، ومن بيّن وأوضح هذه العقبات، في عرف راي، هو إيفان إيليتش[2].

تقوم المحاججة السفسطائية التقليدية لمحبي التقنية غير المشروطة على وضعنا أمام خيارين: إما التقنية من دون شروط، أو عصر المغاور والكهوف، مع العلم أن التقدم التقني كان دائماً ثنائيّ الحد يحمل منافع ومضار، ومع أن كفة الفوائد غالباً ما رجحت إلا أن ذلك لا يعني، في نظر راي، إن الأمر دوماً كان على هذا النحو. فثمة عتبات (حدود) إذا تخطيناها يصبح التطور غير منتج ومُضر بالوضع المفترض أن يُحسِنه، ولا يتعلق المبدأ بمستوى التطور فحسب، بل وبسرعته أيضاً.

لاحظ جاك أوليل J.Ellul (1912– 1994) "إن التقنية نفسها هي إزالة للحدود". فالمجتمعات القديمة سعت لكبح التطور، ومجتمعاتنا الحديثة للتعجيل به، حتى بتنا نتحدث عن "إيقاع جهنمي". يقول إيليتش:" يتناسب التوازن في الحياة الإنسانية مع سلم قياس طبيعي (ما). فحين يتعدى نشاط تستخدم فيه الأدوات عتبة معينة، فإنه ينقلب على غايته، ثم يُهدِد الجسم الإجتماعي برمته بالدمار(...) وعلينا الإقرار إن العبودية لم تبطل بسبب الآلة، ولكنها أخذت وجهاً جديداً. فأصبح المجتمع مدرسة، ومستشفى وسجناً... وحينها بدأ الإحتجاز الكبير".

النقل، المدرسة والطب عند إيفان إيليتش

لقد شرع ايليتش في تقصيّ أوضاع محددة، ومنها اشتق تصوراً عاماً يتعلق بالنقل والمدرسة والمستشفى. فالسيارة، وسيلة النقل التي باتت شعبية وضرورية، لم تعد تختصر الوقت، بل تزيد فيه، وهذا نتيجة إعادة تشكيل الفضاء، حيث يمكن الوصول للأماكن البعيدة

بالوسيلة الحديثة والسريعة، فوفاقاً لايليتش: «منذ جيلين، في المجتمعات الصناعية، ازدادت مدة الرحلة بين السكن ومكان العمل أكثر مما نقصت، في الفترة نفسها، مدة يوم العمل. فالوقت الذي ينفقه مجتمع ما في التنقل يزداد تناسبياً مع سرعة وسيلة النقل العامة الأكثر سرعة». وقد جرت المغالاة في الاستقلالية التي تمنحها السيارة للفرد، لا بل هي تحد منها: فهو يفتقد الإستخدام الفعلي لرجليه، والمحيط الجغرافي يشلهما، اذ تحول الفضاء الى بنية تحتية للسيارات، هذا من دون أن ننسى زحمة السير الخانقة التي تجلبها كثرة السيارات وتعوّق حركتها، والاستخدام الواسع للطاقة، فالاقتصاد «اللامادي» يقتضي كثيراً من المواد.

والتربية كما يتم تصورها اليوم لم تعد شأناً يعني الكل، بل المختصين في التربية وحدهم ، حتى أن ثمة معادلة أو مرادفة بين التربية والتنشئة المدرسية (التمدرس). وفي حين أن مهمة المدرسة تقديم قسط من التعليم، هو جزء من التربية، باتت هذه الأخيرة مُنتج المدرسة تمارس ما يسميه ايليتش "إحتكاراً جذرياً"، وقد كتب **مجتمع بلا مدرسة** Deschooling Society، داعياً إلى الغائها، والتخلص من "الإفساد المدرسي" (intoxication Scolaire) الذي يُماهي التربية مع ارتياد المدرسة، ما يحرم الشباب من ملكاتهم الطبيعية والأساسية، في التربية، بإشاعة فكرة أن المدرسة وحدها القادرة عليها، فالمدرسة بهذا المعنى تلحق ضرراً بالتربية.

وتجد المدرسة نفسها وحيدة، وتكتشف بنفسها إنها بنيوياً غير قادرة على تحمل المهمة الشاقة التي انتحلتها لنفسها. وكلما كانت المؤسسة ضخمة، كلما تخبطت في إدارة شؤونها، ويظهر إخفاقها (أو خيبتها) في شكل مدوٍّ حين نتذكر إن مثال المدارس لم يكن تعليم الطلاب القراءة فحسب، ولكن أيضاً إرشادهم إلى الثقافة التي تمر عبر الكتاب، وتشجيع الصلة بالأعمال الأدبية، حيث لا تكون القراءة وسيلة للمعلومات أو للتسلية فحسب، ولكنها مكان للإلتزام الجمالي والأتيقي والروحي في آن، طريقاً نحو الحقيقة ونحو الذات. غير أنه، وبعد عدة عقود من الدمقرطة المدرسية ومن إصلاح البرامج وتحسين طرائق التعليم، فإن نسبة قراء "الأدب" قد تدنت. ولم تعد المدرسة تنقل خبرات بين الأجيال، لا بل أن صلة ما انعقدت بين التنشئة المدرسية في المجتمع والإنشطار الثقافي عند الشباب، كما لاحظ المفكر الفرنسي مارسيل غوشيه (M. Gauchet). وتساهم المدرسة في عرف ايليتش في استلاب الشباب حين تضعهم بعيداً من العالم، في حين يتوقون أن يكونوا المنتجين والمستهلكين في آن لمعارفهم الخاصة، المحددة كسلعة في سوق المدرسة: "يجعل التعليم من الإستلاب (أو الاغتراب) مرحلة التحضير للحياة" (من

مجتمع بلا مدرسة)، ومن المدرسة زائدة النمو والمتضخمة على نحو جنوني لا تخرج كائنات تعتمد على نفسها، ولكن "تابعين يسعوّن للاستقلالية" بعبارات غوشيه.
الى التعليم، لا يزال قطاع الطب الذي يُعني بالصحة يطالب بوسائل أكثر أهمية. وتبدو هذه بحسب تعريف المنظمة العالمية للصحة عام 1946 وكأنها مثال يلتمسه كل شخص وكأنه حق. فالحاجات لا متناهية، وينجم عن ذلك زيادات مستمرة في الإنفاق يرافقه احساس متعاظم بالقلة: قِلة الأطباء، والمستشفيات والأسرة، والوقاية، ووحدات العناية الفائقة... الخ. والمفارقة أن الطب نفسه ليس مسؤولاً عن بعض النجاحات التي تحققت مثل تدني نسبة المرض وخفض نسبة الوفيات، بل هي تُنسب إلى التحولات في السكن والنظام الغذائي وتبني قواعد صحية بسيطة: مد مجاري تصريف المياه، ومعالجة المياه بالكلور، والوقاية من البعوض، والبراد الحافظ للطعام... الخ. يعود الكاتب الى ايليتش، الذي عايَن ما أحدثه قطاع الصحة من ضرر في الثقافات البشرية، فالتضخم الطبي، في الواقع، المقترن مع التصورات الميكانيكية (أو الآلية)، والكيميائية والعصبية، والوظيفية والسيبرانية للجسد، الذي يقود تدخلاته، لم يكتف بتحريف علاقتنا مع العالم، بل حرّف أيضاً تصورنا لذواتنا. لقد أطاح الطب بما يشكل صحة كل فرد ألا وهو "استقلاله الشخصي"، كما يقول إيليتش. فالطب الحالي يخرق الحدود، وحتى في إقراره بوجودها يُطيح بها، ويُقدِر إيليتش إن مواطنيّ أي دولة ليسوا في حاجة الى سياسة وطنية خاصة بالصحة قد تلائمهم، ولكنهم في حاجة الى مواجهة بعض الحقائق بشجاعة مثل: "إنه لا يمكن شفاء كل الأمراض"، و "إننا منذورون للموت"، و "كل شيء هو شأن الأقسام المختصة (الخدمات)، وبدل أن يتعلم البالغ في السن الإعتناء بجدته، يتعلم التظاهر أمام مأوى العجزة حين لا تتوافر أسرة كافية".
وإذا كانت الفلسفة العتيقة طريقة للإستعداد للموت، فإن التضخم الطبي المعاصر، طريقة تجعلنا نصل إلى الموت من دون أي تحضير، وحتى لا يقر بالموت بسبب تقدم العمر والشيخوخة، بل لا بد من سبب طبي أدى إلى الوفاة، أو خلل ما في عمل الجسم، كان يمكن تداركه.

ليوبولد كوهر: إنكسار الأمم

يستعين الكاتب بمفكر مغمور من طراز آخر هو ليوبولد كوهر،[3] نمساوي، زامل ايليتش في نهاية الخمسينات من القرن المنصرم في بورتوريكو. تبيّن تحليلات كوهر إن الدينامية الحالية مُميتة، ويطالب لتعديلها، بمراجعة تامة لوسائلنا في التفكير. وأطروحته بسيطة معروضة في كتابه الرئيس **إنكسارالأمم** The Breakdown of Nations (1957)

: "يبدو أن ثمة سبباً وحيداً خلف كل أشكال البؤس الاجتماعي: الحجم المبالغ فيه (bigness) (...) فهو يظهر وكأنه المشكلة الوحيدة الفريدة التي لازمت كل الخليقة: في كل مكان، حيث تسوء الأمور، ثمة شيء كبير الحجم". بدءاً من حجم المجتمعات الإنسانية، بخلاف الاقتصاديين الذين يرون فيه فرصة لتقسيم العمل وزيادة الانتاج، فحين تتخطى المجتمعات حجمها الأمثل، فإن المشاكل التي تواجهها تزداد بشكل أسرع من الوسائل البشرية الضرورية لمعالجتها، فبالنسبة لكوهر، من غير المجدي التفكير بأن المصاعب الناجمة عن الحجم الكبير يمكن تخطيها بتحضير ملائم من طرف المواطنين أو الحذق والمهارة البشريين، اذ لاحظ الفيلسوف الفرنسي هنري برغسون H. Bergson من خلال الأزمان الجيولوجية، إن الكائن البشري مهيء لحياة في مجتمعات صغيرة، فملكاته للتكيّف هائلة، ولكنها مع ذلك محدودة. ويوجب علينا هذا الواقع، الإمتناع عن تشكيل مجتمعات هائلة الحجم .

وبخلاف الفكرة السائدة التي تقرن العدد الصغير بما هو بدائي، فإن أعلى درجات الحضارة تتلاءم مع الأحجام المتواضعة: فلنتذكر في العصور العتيقة، في أثينا، تألفت المدينة المثالية عند أفلاطون من 5040 شخص (رغم اختياره العدد اعتباطياً)، وقد أولى أرسطو بدوره عناية لمسألة الرقم: "فإذا لم يعرف عشرة أشخاص كيفية تشكيل مدينة، فإن مئة ألف رجل لن يعرفوا أيضاً"، وفلورنسا عصر النهضة (000, 40 ألف من السكان في القرن الخامس عشر) ، وهو زمن تألقها الرائع. وتقدم دوقية سالزبورغ مثلاً، وهي التي أعطت كنائس رائعة وجامعة وعدة مدارس تعليم عالي ومجموعة من المسارح في عاصمتها وحدها. فكلما زادت الأحجام كلما كان الحكم أصعب، وشدد مونتسكيو على أهمية حجم المجتمع الممكن حكمه، فاعتبر الديموقراطية قابلة للحياة حين يكون السكان قليليّ العدد.

وفي ما خص الإنحراف والجريمة فإن نسبتهما أعلى في المجتمعات الكبيرة منها في الصغيرة (يعطي راي نموذج مدينة شيكاغو الضخمة) ، فحين يزداد حجم المجتمع "يتناقص حس الإعتماد المتبادل، والإنتماء، والمصلحة المشتركة"، ولا تضم المدن الكبرى بين جنباتها أفراداً أشراراً أكثر من المدن الصغيرة، لكن تخطي حداً معيناً، يجعل "من حجم المجتمع نفسه، المصدر الرئيس للجريمة".

والحال، ما هو الحجم المناسب للمجتمعات حتى تُحكم على نحو حسن؟ ويبدو أنه من العبث البحث عن حلول جيدة ولا سيما تحت تأثير الأنظمة والأيديولوجيات، في زعم الباحث، ولتوكيد ذلك استئناس برأي كوهر:"لا يوجد اي إجراء للضبط، سواء اقترحه

كارل ماركس (K. Marx) أو اللورد كينز (L. Keynes) يمكن أن يقدم حلاً للمشاكل التي ظهرت، تحديداً لأن شكلاً تنظيمياً ما بلغ حجماً يتخطى كل إمكان للضبط (...) فكل شيء يسير على مقياس صغير، الرأسمالية كما الإشتراكية (إنكسار الأمم، ص 158–159).

وبحسب كوهر، فإن حرية فعلنا على المستوى الاجتماعي لا تتعلق بالظواهر، ولكن بحجمها، فلا يقوم الأمر على إشاعة الفضيلة، بل الاختيار بين نسبة جريمة محدودة ونسبة جريمة فالتة، وليس اجتثاث الحرب، ولكن الإختيار بين حروب محلية، منفصلة بعضها عن بعض وبين اشعال حرب كبرى. وعنده، إن الشقاء على الأرض لا يمكن معالجته على مستويات صغيرة، فالمشكلة الكبرى ليست الشر، ولكن الحجم المتطرف. لذا، فإن الوحدة أو الاتحاد، الذي يزيد من الكتل الجماهيرية، والحجم والقدرة، لا يمكنه ان يحل المشاكل (نموذج الإتحاد الأوروبي)، رغم أن الجهود كلها منصبة نحو الإتحاد، والذي هو حل، ولكنه في رأي كوهر "حل نحو الإنهيار التلقائي" (انكسار، ص 11).

والحل عنده في «التناسبية" (La Proportionalité) أي البحث عن الحجم المناسب، أو الحدود الطبيعية، إذ تفترض الحياة الجيدة ان يبقى كل شيء متناسباً مع ملكاتنا الطبيعية. وبالعكس من ذلك، فإن التقنية والصناعة والخدمات الحديثة تُدمِر بتخطيها المقاييس، القدرات الخاصة للأشخاص وتجعلهم تابعين لجهاز ضخم وتفقدهم أي زعم بالاستقلالية. ويشدد كوهر على أن الجمال والخير ليسا من نصيب الحجم أو الأبعاد أو الكثافة، ولكنها مسألة تناسب. المبدأ الرئيس ليس تقريظ الصغير كما هو معطى، بل البحث في كل الأشياء عن الحجم الأكثر ملاءمة للتفتح وخصوبة الوجود. التناسب هو بين الوسائل والغايات، وبين الغايات المنشودة وملكات الكائن البشري ولا يتعلق الأمر هنا، في نظر راي، في الوقوف ضد الحداثة، بل الأخذ في الحسبان الشروط الواجب احترامها كي تتحقق وعود التحرر التي نادت بها الحداثة.

فقدان حس القياس والحدود

يتساءل راي: كيف فقدنا حس القياس؟ ويرسم ملامح إجابة: ففي العقود الأخيرة لم نعد نعيش في «كون» (Cosmos)، تلك الكلمة اليونانية العتيقة التي عنت "النظام"، النظام الجيد، والجمال الناشيء عن تنظيم متناسق، حيث يشغل كل عنصر المكان العائد له. وقد تصورته الفلسفة مضاداً للكاوس (chaos) (الفوضى) وهو ما أكد عليه هيراقليط، وامبادوقليس وانكساغوراس وأفلاطون لاحقاً، وكان للإنسان مكان في هذا النظام ولو كان محدوداً.

يتساءل أفلاطون في محاورة **الفيلفس** (أو في اللذة) Phil be عن الخير الأسمى: هل هو في اللذة أو في الحكمة، ويجيب: الخير الأول هو القياس (المقدار)(metron)، ما هو على القياس (to metrion)، ما هو مناسب (to kairion)، ثم يأتي المتناسب (to summetrion)، الجميل، المكتمل، الكافي، الوافي، وبعد ذلك يأتي العقل no^(s)، والفطنة(phronesis). كان حس القياس (la mesure): " الإعتدال والتناسب" و "القياس المعتدل" في مقدم إهتمام الفلسفة والسياسة والأخلاق والعلوم القديمة، وهو ما فقده العالم الحالي.

في العصور الحديثة، بدلاً من أن يبحث الانسان عن الإندراج في العالم، فعل ما في وسعه كي يمتلكه. ويشير الكاتب إلى التحول الكبير في القراءة، وإلى اللحظة الحاسمة في تاريخها حيث ما عادت في الغرب تجسيداً للكلام في جسد قارىء، فاختراع الطباعة وسع من نطاق الحركة، وأحل الحروف الجاهزة مكان الإشارات المرسومة باليد، وضاعف من حجم طباعة الكتب وصولاً إلى نِسب هائلة. وأتت المرحلة الرقمية كآخر الابتكارات التقنية التي أثرت في طريقة القراءة: اليوم نقرأ كثيراً، أكثر من أي وقت مضى، لكنها أضحت سيرورة مستقلة، لا تساهم في فقدان القياس العام فحسب، ولكنها تضاعفه بنسب كبيرة.

وينتقد راي العالم المعاصر الذي أزال الحدود بين النساء والرجال وأراد ان ينعكس ذلك في النظام الاجتماعي، ما يكشف، في نظره، عن "ماهية عدمية" وينقل المسألة من الاختلاف إلى الخلاف، فالتهديد الأخطر الذي يتهدد المجتمعات الإنسانية هو الفوضى الناجمة عن فقدان النظام الطبيعي، ما يقود إلى التفتت الداخلي.

وأمام الأضرار التي يُحدثها الإفراط في حجم المجتمعات المعاصرة، والتهديدات المتراكمة، تغدو إعادة الصلة مع "الحد" (limite) مطلباً عاماً، بيد أن تقرير هذا الأمر يبقى من دون قوة في غياب التوافق الجمعي على طبيعة الحدود الواجب وضعها.

ويتهم الكاتب الأيديولوجيا الليبرالية التي أفنت جذرياً الملكات النفسية والإجتماعية القابلة بحدود يمكن إحترامها، وهي تسوّد دوماً بانتظار "اليد الخفيّة"، وهي عنده يد الكارثة، كما يوجه اللوم أيضاً إلى العلم الحديث، المسؤول بدوره عن فقدان حس التناسب والاتجاه الى فقدان القياس، الأمر الذي لم يكن موجوداً في النظام الإقليدي الذي تفكر الناس "الكون" من خلاله.

لقد بجل القدماء السعادة وسعوا لتحصيلها في درب طويل وشاق، لكنه مرسوم في نهاية المطاف، في حين اختارت الحداثة "التجاوز"، تجاوز كل شيء: الحدود والنواهي والذات، ولا يهم المآل، الأساس هو "تجاوز الذات". والسؤال المحيّر:"كيف يمكن لحضارة أن

تتقدم وتميل الى الإنحطاط في آن؟"، وتفسير ذلك عند الفيلسوف الألماني أريك فوجلان (E. Voegelin) (1901 – 1985): اذ كلما انغمس البشر في مشروع تحسين شروط عيشهم من خلال تغيير العالم، كلما ابتعدوا عن حياة الروح، الوحيدة القادرة على تقديم تنظيم ملائم ومعنىً لذلك المشروع. فالنجاح نفسه يجلب الأفول، لأن وجوه التقدم تحصل على حساب الكائن الروحي المفترض أن يُنظمها ويكون المستفيد منها.

وبخلاف النظرة المتشائمة، يرى بعض المتفلسفة، مثل الفرنسي ميشال سيرز (M. Serres) المستقبل واعداً، على صورة "الإبهام" الناقر على الشاشات، في حين يعتبر راي إن "التطور" بالصورة الحالية سيصل بنا إلى طريق مسدود، ونظراً لعجزنا عن الرجوع الى الخلف، والوقت مُتاح، فإننا لا نملك حتى صوغ اقتصاد الكارثة على مستوى كبير، ويقول إن تبجيل الواقع لا يكون برسمه وردياً، بل في النظر اليه كما هو. وإذ يُقر بصعوبة الوضع وبتعاظم الأخطار، إلا أن الفرصة لا تزال متاحة للعمل، وهو لا يدعونا إلى الإنشغال كثيراً بالغد، لأنه علينا العيش اليوم كما يليق أو كما يتوجب، (Kata, Kosmon)، كما يقول الإغريق، أي العمل بأفضل صورة من أجل المستقبل، فهو مُصان، بقدر ما يمكن، لا بإرادة تأمينه، ولكن بالقياس الصحيح (المعتدل) المُراعى لذاته في الحاضر، وليس بالمسارعة إلى إحداث إنقلاب في العالم ليلبي رغباتنا ويُضحي جنة، ولكن بالإعتراف الذي يوحيه لنا العالم المُعطى لنا.

يدعونا الكاتب، أخيراً، الى تقدير الهبة الممنوحة لنا، والاحتفاء بوعيّ واقع "الوجود في العالم" (Être au monde) بالتضاد مع "الوجود في قيد الحياة" (Être en vie) كما يُعبر إيفان إيليتش. وإذا كان من مُستقبل فسيُعطى لنا مثابة "فضل" زائد.

الهوامش

1– Olivier Rey, Une Question De Taille, (Paris, Ed. Stock, les essais, 2014), 274 Pages.

2–**إيفان إيليتش** (1926 – 2002)، نمساوي حاز الجنسية الأميركية. كان قساً كاثوليكياً حتى العام 1967، حققت كتبه في الستينات من القرن العشرين المنصرم نجاحات باهرة: **مجتمع من دون مدرسة** (1971)، **المنادمة** (1973) ، **الطاقة والتوزيع العادل** (1973) ، **الإنتقام الطبي** (1975) ، **حدود الطب :مصادرة الصحة** (1976). **والبطالة الخلاقة** (1977)، **مياه النسيان** (1988)، **من المقروء الى المرئي ، ولادة النص** (1991) ..الخ. وقد جهد في تآليفه إبراز الصلة بين أشكال الإندماج للقالب الرأسمالي الجديد وعلاقات الهيمنة أو الخضوع الثقافي

الثاوية في داخلها أو التي تفرضها، مُحطمة على هذا النحو النماذج السائدة للتنشئة المدرسية (التمدرس).

3–ولد كوهر في العام 1909 في سالزبورغ، ومن ثم ترك النمسا ليعيش في الولايات المتحدة الأميركية من العام 1943 الى العام 1955، حيث علم الإقتصاد والفلسفة والسياسية في جامعة رتجرز Rutgers في ولاية نيوجرسي، قبل أن يصبح أستاذ الإقتصاد والإدارة العامة في بورتوريكو. ومن ثم عاد الى أوروبا في العام 1973، وعلم في بلاد الغال. توفي في العام 1994، وكان من أوائل من تسلم جائزة نوبل البديلة عام 1983.

الحدود بين مساءلة للذات واستثارة لقدرتها على التجاوز

مارلين يونس

أستاذة جامعيّة وباحثة في الفلسفة

ملخّص:

يتناول هذا البحث مسألة الحدود وتحديدًا معنى تموضع الذات الإنسانيّة في العالم، ويطرح تصوّرًا فلسفيًّا حول حدودها وإمكانيّاتها وطاقاتها، وحول محدّدات الاحتياج الشامل إلى الإرتقاء. وقد قصدت إلى أن يكون عنوانه دالًا على أنّه مدخل إلى فلسفة الذات من خلال الحدّ الذي أعني به كلّ عائق يشوب مسار التفكير الحرّ ولكنّه في الوقت عينه حافزًا ودافعًا للسموّ والتطوّر. وهذه العلاقة بين الحدّ والذات هي شرطيّة واجبة وملزمة، لأنّ الذات تتقوّى بالحدّ الذي يقيّدها وتتجدّد وتتنامى من خلاله للخروج من مأزق المذهبيّة الإنسانويّة المحدودة. واستخدمت لهذا الغرض مفهوم الرفع أو التجاوز، وهل ثمّة معنى لحياة الإنسان لولا التجاوز؟ ولهذا الأمر ارتأيت الولوج إلى فلسفة ارتقاء الذات من داخل مقتضيات المحدوديّة الوجوديّة، بغية انسلالها في الكلّ المنفتح وانبساطها الكيانيّ والكونيّ. وأودّ أن أُشير إلى أنّني لا أريد أن أستعرض المدارس الفلسفيّة التي تتواجه لكي تحقّق انتصارات لتصوّراتها الفكريّة في استجلاء معنى الحدّ وكشف ملابساته.

الكلمات المفتاحيّة

الذات– الإرتقاء– التجاوز– الحدّ– التعالي–الأنطيقيّة– الوجود– اللامحدود– المطلق– الغربة– الأنتروبولوجيا– الإمكان– الإطيقا– اللامرئي– الميتافيزيقا– اللامتناهي.

المقدّمة

إنّ الذات والعالم ينطويان في موقع واحد لأنّ لا قدرة للإنسان على فصلهما. فالذات ذات في قبالة العالم، والعالم عالم في قبالة الذات. وما يقال على القابل يقابله الممتنع والذي يقال على المقابل يقابله الضروري (ابن رشد،185:2008). والعالم إمّا هو عالم داخليّ وإمّا هو عالم خارجيّ. وثمّة إمكانات متعدّدة أمام العالم وهذا يعني أنّ هناك عوالم ممكنة إلى ما لا نهاية. غير أنّ وجود الإمكان لا يتوقّف في الفهم على أيّة تجربة، فالممكن هو قضيّة عقليّة لا تحتاج إلى موضوع تحلّ فيه لأنّ الإمكان متقدّم زمنيًّا على ممكنه. والإمكان في الشيء هو غير الشيء الذي فيه الإمكان (ابن رشد)، أمّا الاختبار فهو متقدّم على الذات والعالم لأنّ مجرّد التيقّن من وجود الذات ووجود العالم ومن إمكانات التلاقي العظمى، هو بعينه تيقّن ناجم عن اختبارات الذات الإنسانيّة. تحصر هذه الدراسة حيّز اشتغالها لتأسيس فلسفة متعالية تأخذ بعين الاعتبار أنّ العالم ليس كافيًا، كما تنتظم محاورها وفقًا للأسئلة التالية: كيف نستشكل حقل التعالي بواسطة أنطولوجيا التناهي؟ وكيف تتأهّل الذات من أجل الوجود في العالم؟ وكيف تعبّر الأنا الكليّة عن حقيقة الكثير؟ إضافة إلى السؤال الأساسي الكبير الذي يتوخّى هذا البحث طرحه: إذا كان الإمكان بحاجة لأن يستدعي مادّة موجودة لأنّه معلول ومحتاج إلى علّة لتخرجه إلى الفعل، فكيف يرى الفكر في الواقع شيئًا غير موجود فيه؟

لا ريب في أنّ هذه الأسئلة تتّصل بإشكاليّاتها على مستوى المتخيّل وعلى مستوى الواقع. من هنا ينبغي التمييز بين اللامرئيّ والموجود حيث أنّه يمكن أن يكون اللامرئي موجودًا، ومن ثمّ ينبغي التسليم بأنّ العمليّة التي تجري داخل الفكر، يتمّ المقارنة فيها بين صورة الموضوع الموجود في الفكر، وبين معاينة صورة الواقع (المباشرة أو المركبة بالعقل). ويترتّب عن هذه المقارنة لائحة من الموجودات لا تتضمّن صورة جاهزة، وهذا يفيد أنّ الفكر يمتلك قدرة على تكوين أسس الصورة وتركيبها. والإنسان قادر على استباق الفهم بفهم متقدّم يضعه في قربى من كينونة الكائنات.

من المفيد أن نُضيف في هذا السياق أنّ حركة التاريخ تخلق أشكالًا ثابتة ثمّ تهدمها، فهي استمرار ولكن في تجاوز. وبقدر ما تتخلّص البشريّة من مأزق الحدّ للإجلاء عن الأفق الميتافيزيقيّ، يبدأ الفكر بالسؤال عن حريّة وجود الإنسان أعني عن تفتّح طاقته الكونيّة، وكيفيّة تمثيل حضور الذات في هذا الوجود، من خلال البحث عن الحدّ الأقصى أو

الأفضل الذي يسمّى بمبدأ التجاوز أو مبدأ الاختراق أو مبدأ الارتقاء. إذًا ينبغي أن نشتغل على هذه المبادئ بحثًا عن غرضنا، وانشغالنا عليها لن يكون من خلال منهج الاستقراء التاريخي أو الاستبياني بل من خلال منهج الحفر والتأويل.

تتضمّن هذه الدراسة سبعة محاور أساسيّة وهي: فعل الانتماء إلى دائرة الوجود، مفهوم الحدود، غربة الإنسان في محدوديّته، فلسفة حدود التسامي في بعده الأنتروبولوجيّ، ذاكرة الحاضر كحدّ التحوّل للانشغال بالمستقبل، قابليّة الانفتاح على المطلق، والمنحى الإطيقيّ للحدود. سأبتعد عن قراءة الحدود التي تشغلها الناحية التاريخيّة أو الأنطيقيّة (ontique). وسأكتفي بقراءة المتناهي الواعي لمثول فكرة اللامتناهي، أو الحدّ القائم بين حالة الفعل وحالة الانفعال. كما سأوطّد أواصر مفاهيم القراءة ومفهوم الحاضر والمستقبل مع البنية الأنتروبولوجيّة والإطيقيّة للحدود.

1- فعل الانتماء إلى دائرة الوجود

تعدّدت وجهات النظر في تحديد معنى لفظة الوجود المشتقّة من اللاتنية (Esse) بمعنى (Être)، ومن(existere) التي تعني الخروج من شيء ما، أي من الحالة التي يتواجد عليها الشيء ليضع نفسه حيث لم يكن من قبل (بول تليخ). كما تعني أيضًا حسب فلاسفة الغرب الوجود الموظّف[1]. وهذا الوجود الموظّف له وظيفة نزوعيّة ووظيفة ندائيّة ووظيفة إراديّة تأثيريّة (Fonction conative). وهو كلّ مؤتلف الأبعاد يسود أجزاؤه النظام والانسجام والاتّساق، وهو كليّة مفتوحة غير مكتملة (incomplète) وغير مشروطة[2] (inconditionnée) تتضمّن أشياء منظّمة ومتناغمة بعضها مع بعض. فالوجود يعني الحضور الدائم والقائم، ومجيء الشيء ليتمظهر في الوجود يعني أن يُنجز الحدّ المقرّر لذاته. ومن المستحيل أن نحدّد الوجود بأنّه حضور دائم ما دام الغياب يكشف هو الآخر عن الوجود، لأنّ عدم الوجود هو أيضًا وجود. وهنا لا بدّ من طرح سؤال أنطولوجيّ بديهيّ في صيغة تجاهل العارف «أين نكون عندما نكون في العالم»(Où sommes nous (quand nous sommes dans le monde[3] ؟

هذا السؤال هو كالحركة التي يغيّر فيها الوجود مجراه والتي يظهر فيها كإمكانيّة مرهونة بدورة الزمان. ويتضمّن عدّة أسئلة منها: عن أيّ عالم نتحدّث وأيّ معنى نسنده إلى الحياة؟ كما يتطلّب الجواب عنه عرضًا جدليًّا بين مواقف متقابلة: فالسؤال عن العالم

يعني أنّنا على مسافة منه، وهذه المسألة تكمن في معرفة معنى أن نكون في العالم. وأن نكون موجودين فهذا يعني أن نكون في الكون والكيان والكينونة. ونحن نكون بوجود العالم، نكون ونحن نتأمّله. نحن «ما بعد» أنفسنا دائمًا و«قبلها» أيضًا. ونستطيع أن نكون في عالم خارجيّ يحمل عوالم داخليّة. غير أنّ العقبة الأولى التي تعترضنا هي أنّ الظواهر تتنكّر بوجود حقيقة خارج حدود رؤيتها. فمن جهة نرى أنّنا بحاجة للانتماء الى ذاكرة ومكان، ومن جهة أخرى نشعر أنّنا نتوق الى ما هو أبعد من حدود الزمان والمكان، وذلك بهدف الانفتاح والتفاعل والاكتشاف. والسؤال الذي سنطرحه هل داخل الحدود أو في أفق الرؤى اللامحدودة يوجد العالم الذي نسكنه؟ وماذا يعني أن يكون الإنسان كونيًّا وكيف لكونه أن يكون إطيقيًّا؟

ممّا لا شكّ فيه أنّ هذه الأسئلة وغيرها تنشأ نشوءًا مشروعًا من التباس تصوّرات فلسفة معنى الذات وحدّها وحدودها. وهي تروم مبدأ التجاوز كتأصيل خادم للموضوع، فلنبدأ بالقراءة الرؤيوية للحدود.

2-الحدّ

2-1 قراءة لتأصيل الرؤية

إنّ أخطر شيء في هذا العالم هو تعيين الاجتزاء قبل الإضافة، ولمّا كانت فدية الوجود (rançon de l'existence) تذكرنا بأنّ كلّ استشعار بالنهائي يفرض علينا التفكير بالحدود، كان لا بدّ لنا من القول أنّ أوّل تسليم للإنسان هو الإيمان بوجود عالم واقعي محدود يُسقط عليه مدركاته. وتجدر الإشارة إلى أنّ بين المدرَك داخل الحدود والتصوّر خارجه، وبين الميل الظاهريّ المحدود والميل المثاليّ غير المحدود تتشوّش الرؤية. وهنا لا بدّ من طرح مسألة مهمّة من ناحية التفكير بين فكر الرؤية وبلورة الحسّ المعرفيّ في قراءة الحدود، وذلك من خلال الأحاسيس التي تجتمع في هيئة معاني يرفعها وعينا بواسطة العقل الى ما وراء الحدود الحاضرة. فأن تشيّد الحدود فهذا يعني أن تعبرها (Établir la frontière c'est toujours la franchir) على حدّ قول هيغل. لأنّ مفهوم الحدّ يوقظ مواكبًا من الشغف الثوريّ (passion insurrectionnelle) وهذا ما يُطلق عليه شعوب القرون الوسطى تسمية "الشهيّة الغضوب" (appétit irascible).

كل شيء في هذا الكون هو ميدان مفتوح لقراءة مزدوجة. وهذه القراءة هي فعل مستدام تعيد إنتاج واقع جديد من خلال إزالة فوارق الزمان والمكان. والقراءة المفتوحة بين

ذاكرة الحاضر والمستقبل هي اشتغال على مفهوم إيتوبي جديد وهذا ما يُسمّى "إيتوبيا الحدود المفتوحة" أي عالم بلا حدود، يحمل جوهر الدلالات فيه كينونة تدلّ على البعد الميتافيزيقي الذي يُظهر أنّ قدرات الإنسان لا تنتمي إلى هذا العالم المحدود والمغلق على نفسه. وانطلاقًا من هذه المسائل، فمن الضرويّ التعريف بمفهوم الحدّ وبأهميّته ودوره.

1-3 مفهوم الحدّ

تتجسّد في تعريف المفهوم كافة الصور الذهنيّة الممكنة لما تمثّله، حيث يكون انعكاسًا لأشياء حقيقيّة موجودة أو أفكار أخرى مجرّدة غير ملموسة. وهو عبارة عن ذكر شيء تستلزم معرفته معرفة شيء آخر. قد تصحّ مقاربة المعنى أيضًا عن طريق ارتباط الألفاظ بمدلولاتها. والارتباط إمّا أن يكون ارتباط التوقيف الأصليّ، وإمّا أن يكون ارتباط الاصطلاح. وهكذا، فبين حقيقة الشيء وحدّه، وحدّ الشيء وحقيقته، يُصاغ مفهوم من المفهوم[4]، ويمكن أن ينشأ المفهوم نتيجة للتحوّلات التي تطرأ على الأفكار القائمة من خلال أبعاد التجاوز المتعيّنة في طلب المطلق. وهذا المطلق هو كائن في عالم الإنسان، لكنّ أبعاده تتخطّى منظوريّته. ولهذا تغيب تعابير الأنا لتحلّ محلّها تعابير ال «نحن» والـ"هم". وإذا كان علينا تعيين فعل الحدّ الحرّ، فلنبدأ من الضرورة إلى تشكيل الصيغة أو الهيئة لمفهوم الحدّ وذلك بالاستناد إلى فيلسوف الأنطولوجيا بارمِنيدس الذي اعتبر أنّه إذا كان الشيء الواحد أو المنفرد لا يملك أجزاء، فهذا يؤدي إلى تغييب عناصر البداية والوسط والنهاية، وإذا كان بلا بداية ولا وسط ولا نهاية فهذا يعني أنّه بلا حدود، وإذا كان بلا حدود فلن يُشارك حتى في رسم الصورة[5] أو الشكل. والمقصود من الشكل هو المعنى المجرّد القريب من النموذج أو البنية.

ومن المعاني أيضًا التي نستجليها للدلالة على المعنى الذي يمكن أن نحمّله لمفهوم الحدّ: الجهد، وهو قانون كونيّ للحياة، يلبس مفهوم الرغبة والاقدام والجرأة... وكلّ كيان يجهد ليس فقط لحماية نفسه بل لزيادة طاقته. ويتمّ عبر هذا الجهد الالتقاء بكيانات أخرى تؤثّر فيه وتتأثّر به. فهو النهاية والغاية والوسع والطاقة، وهو القابليّة على إحداث تغيير لأنّه الكيان المجرّد الذي لا يُعرف إلاّ من خلال تحوّلاته. ووجود الحدّ ضروريّ ووضعه هو شرط للدخول إليه، ذلك أنّ كلّ موقع مغلق يملك قوةً رافعة، وهذا ما يمكن أن نسمّيه «مسلّمة عدم الكمال»[6]. ومعنى ذلك أنّه يساهم في تشكيل فضاءات عديدة

تتراجع أمامنا كلما تقدّمنا. وهذه الفضاءات تؤالف بين الأزمنة البيولوجيّة والسيكولوجيّة والتاريخيّة. وهذه الأزمنة هي ال «نحن» المرتمي في فكر كونيّ يتحدّد في علاقته الفكريّة والسياسيّة والاجتماعيّة والاقتصادية، وهو باعث لعدّة تصوّرات تلعب دور الحشد الترميزي والمشفّر. ومن البديهيّ إذًا أن يكون ذاكرة للصورالمرئيّة والسمعيّة التي تستدعي المفهوم الميتافيزيقيّ القائم بين الدالّ والمدلول، أو ذاكرة استدعاء محصّنة بأدوات للمواجهة والصراع والتواصل مع اللامنظور الذي طالما فرض علينا العقل حدودًا لكي لا نتجاوزه، وهذا ما ولّد عند الإنسان وضعيّة الفضول المعرفيّ. ويستطيع الحدّ أن يُستخدم كجسر عبور بين عدّة انزلاقات، أو كعتبة فائقة الحدّ (seuil intensif)، وفق ما جاء على لسان الفيلسوف دولوز. والفائق الحدّ يعني المجاوزة للحدّ المقرّر، ولفعل تجاوز الكثير من المدلولات قد يكون الخروج عن المألوف (تجاوز الحدود)، والمخالفة (تجاوز القانون)، والتعدّي (تجاوز على القانون)، والإفراط في الشيء، والتمرّد على الموجود الذي يسلب الإنسان ماهيّته ويضعه في وضعيّة الاغتراب.

3- غربة الإنسان في محدوديّته

إنّ أوّل انزلاقة أو أوّل هبوط معرفيّ يُسجّل إثر ملاقاة الإنسان للوجود هو عندما يرسمه رسمًا بيانيًّا، أو عندما يموضعه، أو عندما يمنحه طابعًا تصوّريًّا (il le schématise, il le spatialise, il le conceptualise) وهذا ما يدخله في العماء (obscurantisme) والاغتراب. فوضعيّة الاغتراب (étrangeté ici-bas) التي يشعر بها الإنسان على هذه الأرض، تجعله مشدودًا الى عالم آخر، ذلك أنّ الإنسان ليس محايثًا فقط في هذا العالم بل مفارقًا له، وهو يهتمّ بأمور لا علاقة لها ببقائه الناجز. ولا ريب في أن يُضلّ الإنسان السبيل لأنّه ينفر من الانضباط في حدود الحقيقة. والدليل على ذلك أنّه يفكّر دائمًا في ما هو أبعد من الحدود المرسومة أمامه من خلال الرؤى الفكريّة والتصوّرات البعيدة من المنظور المرتقب. وتعزيزًا لفهم دلالات المحدوديّة، يجتهد الفيلسوف جانكلفيتش[7] في شرح مواطن ضعفها متكئًا على مفهوم اللاكفاية حيث تعتلن منه رغبة الإنسان في توطيد أسس الفهم. وقد أوردت بعضًا منها في الحاشية (قد يكون الإنسان مسودّة، مخطّط مشروع، نيّة، استهلاليّة كتاب....، غير أنّ طاقته تفيض عنه....)[8] وممّا لا ريب فيه أنّ العالم بأسراره اللامتناهية، ليس مُعدًّا لأن يكون موضوع معرفة

من أجلنا نحن البشر، أو مسرحًا لعرض تمثّلات عقلنا المحدود، وكلّ استطلاع عنه هو استطلاع محدود ووضعيّ. وربما كانت معرفتنا به مجرّد وهم ما دامت كل معاييرنا مشتقّة من تصوّراتنا له. وكلّ ما يدلّ على معنى لتحديده هو عبارة عن قناع يغلّف تأويلات مستبطنة. ذلك أنّ الأفكار هي فضاءات دلاليّة مفتوحة على قلق الوجود وتوتّر الفكر وتعدّد المعنى وكثافة المفهوم[9]. وسنظهر تصوّر الفيلسوف ناصيف نصّار في هذه المسألة: «الذات تعمل وتفكّر، وتفكّر وتعمل، وتفكّر فيما تعمل وتعمل فيما تفكّر، وعملها المتعدّد الحقول والأشكال منتج وخلاّق، يستثير فيها طموحات قد تلامس حدّ الإبداع. ولا مراء في أنّ مشكلات العمل، على اختلاف وجوهه ومستوياته، لا تعود إلى مشكلات تقنيّة وتنظيميّة فحسب، فالجانب الغائي فيها أساسيّ، بحيث أنّ الاهتمام بالذات، بوصفه معرفة مفتوحة على اللامتناهي وعملا مفتوحًا على مغامرة الخلق، يتحوّل كليًّا إلى اهتمام بالمعنى، وينضبط به»[10]. وقد أشار الكوجيطو الأفلاطوني السقراطي إلى العقل الذي يحكم السيطرة عندما يتحرّر من حدود الماديّة. وهنا تكمن إشكاليّة البحث المتعلّقة في محدوديّة استيعاب الواقع وتفسيره، وعدم قدرتها على ترجمة الإشارات كما تكمن مشكلة الحدّ، لأنّ للعقل حدود يجهل ما يكمن وراءها. والإنسان لا يستوعب كيف للامحدود أو لهذه الوفرة (abondance) أو لهذه الرحابة اللامحدودة أن تُغلَق عليه في الحدود؟

3-1 الإنسان والمفارقة الأمبريقيّة - الترانسندنتاليّة

3-1-1 التباس الطبيعة الإنسانيّة

ينتمي العالم والخليقة إلى مدار الوضعيّة الملتبسة، وتفترض الجدليّات تحوّلات ومنعطفات متناقضة، والتوجّه نحو شيء يتجاوزنا نجد فيه الرغبة في أن نمسك «جملة العالم» ونرسّم حدوده بحريّة. وبناء على ذلك فانفطار الحياة على تطلّب المطلق يستتبعه ضرورة الانفتاح الإنساني على آفاق التجاوز الدائم. ذلك أنّ الإنسان هو أكثر ممّا يمكن أن يعرفه هو عن ذاته. ولكي نحدّد المحتمل والمستطاع والنسبيّ يجب أن نمتلك الحقيقيّ. ولكي نشعر بحقيقة معيّنة يجب أن تكون هناك حقيقة مطلقة. والحال هذه، فمن البديهيّ إذًا أن يلوذ الإنسان بالفرار من شرطه الطبيعيّ. وإذا كان الإنسان هو الموضع الذي تتجسّد فيه بالفعل هذه الازدواجيّة الأمبريقيّة— الترنسندنتاليّة، وإذا كان عليه أن يكون على هذا الشكل المفارق، حيث تعمل المحتويات الأمبريقيّة للمعرفة، انطلاقًا من الذات،

على التحرّر من الشروط التي جعلتها ممكنة، فإنّه يمكن أن يقدّم نفسه في هذه الصورة الشفّافة والمباشرة التي تجعله سيّد نفسه، كما يعبّر عن ذلك الكوجيطو. فالإنسان نمط وجود، يتأسّس بداخله هذا البعد المنفتح دائمًا، وهو من جهة ينطلق من ذاته باعتباره لا يفكّر داخل نوع من الكوجيطو لكي يصل إلى العائق الأمبريقي وإلى التصاعد غير المنتظم للمحتويات، ولكي يصل أيضًا إلى قمّة التجارب التي تنفلت من ذاتها، وإلى كلّ هذا الأفق الصامت الذي يرتسم داخل المجال الممتد للامفكّر فيه.

تستوقفني أراء كل من باسكال وجانكلفيتش بهذا الخصوص التي أظهرها ألكسيس فيلوننكو في كتابه «Jankélévitch, Un système de l’éthique concrète “ عن مفهوم الخليقة والإنسان والوعي والديالكتيكيّة وعمليّة الترنّح القائمة بين المحايثة والتعالي. سأشير في الهامش إلى بعض المفارقات التي يرزح تحت وطأتها هذا الكائن المزدوج (ange-bête)[11]. لم يجد التفكير الترنسندنتالي مبرّر ضرورته كما هو الشأن بالنسبة لكانط، داخل وجود علم طبيعيّ يتعارض مع هذا الصراع الدائم ومع اللايقين الذي يتبنّاه الفلاسفة، إلّا أنّه، ومثلما هو الشأن بالنسبة لكلّ عبور سرّي لأيّ خطاب افتراضي، مستعدّ لأن يتكلّم عن هذا الغير المعروف. ومن هذا المنطلق، فالإنسان مدعوّ باستمرار إلى معرفة ذاته. والسؤال الذي يفرض نفسه نجده عند فوكو: ”كيف يفكّر الإنسان فيما لا يفكّر فيه؟ ويقيم فيما ينفلت منه داخل هذا النمط من الاحتلال الصامت، حيث يفعل بحركة جامدة، هذه الصورة التي يحملها في ذاته، والتي تتجلّى أمامه في شكل خارجانيّة عنيدة. وكيف يمكن أن يكون هذا الإنسان قوّة منفلتة تتجاوز بشكل لا نهائي التجربة التي استمدّها من هذه الحياة نفسها“[12] ؟

«يواجه الفرد موضوع اللامرئيّ الذي يضيء كيانه تحت أسماء الغاية والأصل والتكوين والوظيفة، فالإنسان جسد يقول أنا، وبقوله هذا يفارق جميع أنواع الكائنات الحيّة التي هو واحد منها. ففي عبارة « أنا أحيا» إذن، يكمن مضمون المعنى ومرتكز الرهان على المعنى، وشروط التوازن الديناميكي لاختباره»[13]. وفي حدود ما يمكن استجلاؤه من مضامين كامنة في عبارة «أنا كائن حيّ»، أو «أنا موجود». فهذا يعني أنّ الوجود حامل لأنا ومحمول على «أنا». وهذا الأنا ينتمي إلى عبقريّة الحياة وعفويّتها حيث يحيا فيها بالفعل. و»الأنا أفكّر» هو الأنا أصير وأتعدّد، وأتوالف، وأتفرّد بفعل قوى تتجاوزني، والذات كما يرى اسبينوزا ليست هي خريطة ومعيار قياس لما يتعيّن، ويقتضي الأمر مجاوزة هذه

الذات، لكن هذا التجاوز والتقويض يعني بالطريقة التي يتحدّد بها الموجود. فالذات تركيبة جغرافيّة، تركيب انفصالي لا تتواصل إلا لكي تتباعد. والأنا توليف ظرفيّ، وعبور وإحساس دائم بهذا العبور[14]. فهنا نتحدّث عن البعد الجغرافي للذات، لأنّ العقل هو الذي ينتمي إلى العالم. وهذا تأكيد على علاقة انتماء متكثرة التركيب ومتعدّدة الخيارات. وفي هذا السياق لا بدّ من إطلاق العنان لديناميكيّة الإنسان في قلب تيّار الحياة وتصاعده الإبداعي. فهذا الأنا هو نزعة الحياة إلى التعالي، أي أنّ هذا التعالي كامن في طاقة الكائن الذي تتّجه الحياة إليه، والأنا هو المتعالي الأكسيولوجي أي هو منظومة القيم الكونيّة العليا في مطلق الوجود. وهكذا فالأنا المنغلّة داخل الأشياء تخترق فضاءً أبعد من فضائها وزمانًا أبعد من زمانها. وفي سياق هذا الاجتهاد بعينه يطرح هابرماس فكرته الطريفة عن التعالي، قائلًا: «نحن معرّضون لحركة تعالٍ من الداخل، هي لا توجد تحت تصرّفنا أكثر ممّا يجعلنا حضور الكلمة المنطوقة أسيادًا على بنية اللوغوس ... وبذلك نحن على وعي بحدود هذا التعالي من الداخل الموجّه نحو الحياة الدنيا: لكنّه لا يجعلنا متيّقنين من الحركة المضادّة المتأتيّة من تعالٍ متوازن من جهة الحياة الأخرى»[15].

ولا غرابة، في أنّنا نشعر أحيانًا بحضورنا في هذا العالم ولكن بعدم الانتماء إليه. ومن جرّاء هذا الشعور تنشأ مُعضلة الفهم. فالفهم يشغل الحدّ الإشكاليّ الذي يضمّ صيغًا عديدة من الإدراك[16]. ذلك أنّ الحاجة الفكريّة تتطلّب فكرًا خصبًا يتولّد باستمرار، كما تتطلّب مدًّا معرفيًّا متوثّبًا دائم الحركة والنشاط ومتّجهًا دائمًا إلى الخروج من حدود الثقافة وشروطها. من هنا يصبح الحدّ وهمًا كما يصبح تحديده نفيًا إن لم يكن التحديد قائمًا في علاقة مباشرة مع اللامحدّد. وهذا الأمر يرفع العمليّة المعرفيّة إلى مستوى عميق وهو التفكير في التفكير. إذًا نحن أمام مسؤولية معرفيّة (responsabilité cognitive) على حدّ قول ليبمان (lipmann)[17]، وما يجب فعله هو كيفيّة التمييز بين موضوع الفكرة (objet de pensée) وموضوع الاعتقاد (objet de croyance). لأنّ ما نفكر به هو مغاير لما نعتقده ، كما علينا بتر الدوغمائيّة والأحكام المسبقة وترسيم خطّ الحدود (ligne de démarcation) وذلك للتمييز بين عماء الاعتقاد ونور المعرفة ودقّة التفكير. وبما أنّ الفلسفة توسّع الآفاق من خلال تمكين الإنسان رؤية ما وراء العالم، فأيّ جزء من الكلّ هو غير كامل وغير قادر على الوجود من دون المكمّل له الآتي من المطلق. والفيلسوف يأخذ جزءًا من الحقيقة ويحاول الاشتغال عليها لكي يخرج منها كلًا

متّسقًا، وتؤكّد الفلسفة على الترابط بين جميع مظاهر الكون وما يظهر لنا من استقلاليّة للأشياء المتناهية هو مجرّد أوهام، ومن الضروري إظهار تأثير الحدود عليها، وتأثيرها أيضًا على مفهوم الحدود.

4- فلسفة تسامي الحدّ في بعده الأنتروبولوجي

إنّ هدف الفلسفة الاتّصال بسير الرؤية للحقيقة من خلال التفكير في عالم لا يعقله منطقنا المحدود. وهذه الرؤية تكمن في كلّ مكان وفي اللامكان. ومن مهام الفلسفة أيضًا حثّ العالم على فعل التفكير في التناقضات، والفلاسفة هم الأكثر تصميمًا على غرس الأضداد دائمًا من خلال التحقيق بالهدم، والإلغاء بالإبقاء على.... فأن تسأل الفلسفة الحدّ وتسائله يعني أن تقيم حوارًا بين الأنا المغلق والأنا المنفتح على العالم، والمعقول واللامعقول، والحاضر والمستقبل. ومعنى ذلك أنّها تثير أفكارًا أكثر من تلك التي يحتويها موضوعها وتحمل معنًى خارج محيطها التاريخيّ. وهي تقرأ ما هو أبعد من المنظور وأبعد من تمثّلات الكلمات والأشياء. غير أنّ ثمّة حقيقة واضحة من السياق يجب الإشارة إليها وهي: كيف نستطيع أن ندرك الصلة الحميميّة القائمة بين الذي يُدرك وموضوع الإدراك؟ يتأثّر إدراك الإنسان بما حوله من المثيرات التي تحدثها العوامل الخارجيّة، ومعنى هذا أنّ الإدراك هو متغيّر، وبتغيّره يغلّف إمكانيّة استبداله بآخر، وكأنّ ذلك إشارة إلى عدم اعتراف الأشياء بحدودها. وطالما أنّ الفيلسوف يعرف حدود ما لا يعرف وحدود ما يعرف، فيستطيع من خلال تأويله للواقع أن يخلق عوالم متعدّدة تقيم في ما هو أبعد من المرئيّ، وأبعد من المحدود والمألوف، لأنّ العالم هو فضاء للتسامي وإمكانيّة لتحقيق المستحيلات، وتبعًا لذلك يمكننا أن نموقع الذات فضائيًّا، وبواسطة عمليّة التخطّي نبعث بوجودنا الى وجود غير مرئي ونجعل من ذاتنا موضوعًا ومن الآخر أفقًا لها.

إنّ العالم هو سلسلة من الاحتياجات والممكنات، والممكن لا يمكن أن يترجّح طرف وجوده على طرف انعدامه إلاّ بمرجّح خارجيّ. ومن نافل القول أنّنا نمتلك وعيًا مكوّنًا للأشياء كما تعتقد المثاليّة، أو ترتيبًا لها يستبق الوعي كما تعتقد الواقعيّة، وحقيقة العالم التي نعيشها هي من امتثالنا وتصوّرنا. والواقع الذي ندركه بشكل ظواهر هو ما يفرضه علينا الوعي بأن ندركه تحت تأثير التحريف الذي يلحقه هذا الأخير به. وما يضيفه الوعي على الواقع يمكن فهمه من خلال استبداله المعاني التي توحي بها الأشياء. فلا يكتفي الإنسان

بالتقاط الاهتزازات إنّما بتفسيرها، وذلك يعود الى وجود ضرورة غير الضرورة الجسديّة التي تضطره الى أن يتمثّل أشياء الواقع بهذه الطريقة. فالإنسان مشدود برباط وثيق وحيويّ إلى ما يتجاوز كيانه المتعيّن، وهو لا ينساق في هذا العالم من دون فعل خاصّ فيه. وبما أنّ وظيفة التوجّد الأساسيّة تقود إلى ربط معنى الإنسان بمعنى الكينونة وعلاقة الكينونة بالإنسان، فالتعالي يتطابق مع التوجّد وذلك من حيث أنّ التوجّد يعبّر عن كون «الإنسان أكثر من الإنسان».

ممّا لا ريب فيه أنّ التأمّل المطلق يضمّ الحاضر والماضي انفتاحًا نحو المستقبل. وهو نظام وعي الدلالات، وفي هذا النظام ليس هناك من تزامن بين الماضي والحاضر. فما لا نعرفه يمكننا أن نتأمّل في رحابه، أو في ما هو أبعد منه. ذلك أنّ فعل التفكير هو فعل مغاير عن فعل المعرفة. وما يعتلي هذا العالم هي الذات العارفة وليس الموضوع المعروف. فالذات العارفة تجوب فضاءاته وتخترق حدوده وتبحث عن انخراطها فيه، والعقل يترقّب الأشياء ويتلقّفها ويندهش من ظهوراتها. لكن كيف نفهم الفترات الزمنيّة التي تكوّن إحساسنا بالزمن وتشكّل عالمنا (الحاضر والمستقبل)، وكيف تقرأ الذات حركة الحدود اللعبيّة المزدوجة (mouvement dyadique) القائمة بين الحاضر والمستقبل؟ وما علاقة الذاكرة بها؟

5- ذاكرة الحاضر: حدّ التحوّل للانشغال بالمستقبل

إنّ الملكة المعرفيّة هي استعداد عقلي للتقدّم فلا توجد حدود ثابتة أمامها. وهذا الاستعداد يأخذ طابع التحدّيات وذلك من خلال قراءة تنقيبيّة (exploratrice) لحساب المستقبل. وأن نقرأ للمستقبل حسابه فهذا يعني أن نحتاط له ونقرأه بصفته أفقًا محتملًا. ولمّا كان الأمر على هذا النحو، فكيف نقرأ البنية الأنطولوجيّة للفضاء العام ؟

أستأنس بفكرة هايدغر عن الذاكرة، فهي ليست القدرة على إحياء الذكرى واسترجاع الماضي بل هي أن نبقى مشدودين إلى كلّ ما سيأتي وذلك في وحدة الحضرة التي تتّخذ في كل مرة طابعًا خاصًا، وفي هذه الحضرة ينفجر الماضي اندفاعة نحو المستقبل، كما يشعر أنّه بحاجة إلى تمديد آفاق وجوده وحريّته أي إلى رفض تحصّنه في الحاضر، وهذا ما تؤمّنه له الأبعاد الإدراكيّة كالذاكرة والخيال. وهذه الأبعاد تُتيح للإنسان الانعتاق من قبضة الواقع المادي ومن اللحظة الآنيّة. وقد يكون تحويل الواقع إلى صور دلالة على

استقلاليّة الإنسان من الحتمية الزمانيّة والمكانيّة. وتوطيدًا لصحّة هذا التحليل لا بدّ من أن نطرح السؤال التالي: كيف يتأمّن بقاء الزمان متّصلاً بين الحاضر والمستقبل؟ وما هو هذا الحاضر الذي يختصر زمن الفعل؟ ويتألّف من سلسلة حواضر؟

إذا كان المكان هو الإحساس بالمسافة، فالزمان هو إحساس بالما قبل والما بعد. وقد يستلزم ظهور الزمن وعيًا وذاكرة وتصوّرًا لما يقوم به الإنسان من فعل مستمرّ، بمعنى أنّه لا ينقضي بلحظة وجوده. فهو كائن تاريخيّ، لا يوجد بل يصير وهو ليس مُعطى بل يجب أن يكون. والزمانية التي يغوص فيها الإنسان تتّخذ بفضل الوعي شكللاً مثلّث الأبعاد، ويتّحد هذا الشكل في الماضي والحاضر والمستقبل دفعة واحدة بالرغم من خضوع هذه الأزمنة لقانون التعاقب. فالستقبل هو أفق داخلي لكلّ نمط هوويّ، وليس بعدًا يمكن عزله[18]. والحاضر يمثّل في وحدة الزمان المثلّث الأبعاد مقام المركز وهذا ما نتلمّسه في النفس من ذاكرة وانتباه وانتظار. فأن نعيش للحاضر وأن نتأطّر ضمن حدود معيّنة فهذا غير كاف لأنّ الزمن يختزل الحاضر بكونه اللحظة والتحوّل ولكنّه متوقعن بفعل الكشف(هايدغر). والماضي لا يُحفظ إنّما نبنيه انطلاقًا من الحاضر على أساس المرتكزات الاجتماعيّة للتذكّر، وهو ليس ماضيًا الا بالنسبة إلى حاضر معيّن، أي الكيان الماضي يتأسس في حضور. والمستقبل ليس مستقبلا إلّا بالنسبة إلى حاضر معيّن، واستنادًا إلى تآزر هذه الاستدلالات فإنّ مسرى عبور الأشياء لا يتمّ إلّا من خلال توسّط الحاضر. وهذا الحاضر هو حاضر الماضي، وحاضر الحاضر، وحاضر المستقبل، وبإمكاننا أن نحلّل الزمن الحاضر من دون إسقاط الزمن الذاتي عليه.

الحاضر دائمًا هو في حالة تجاوز يختفي في اللحظة التي نحاول أن نستحوذ فيها عليه. «والحاضر ليس ما هو، بل ما يتحقّق بالفعل. والحاضر الذي نعيشه له جوانب متعدّدة، بعضها عاطفي وبعضها الآخر اعتقادي، وبعضها عمليّ، وبعضها الآخر معرفيّ، وبعضها فردي خالص، وبعضها الآخر اجتماعيّ. ومن موقعنا الحاضر نتعامل مع الماضي أنواعًا من التعامل وفي الحالتين، نوظّف توظيفات مختلفة بترتيبات مختلفة ذاكرتنا ومخيّلتنا وعقلنا وإرادتنا»[19]. فالحاضر يمتدّ أمامنا وحولنا وفي داخل كياننا كوحدة نتصوّرها ونعيشها تباعًا حتّى نخرج منها وإن تداخلت وتقاطعت مع وحدات زمنيّة أخرى تبعًا لما نقوم به من أفعال. وطبيعة المغامرة في الوجود التاريخي تمنع الحاضر من الانكفاء والانغلاق ضمن حدود. وبفعل هذا التقويم تتمّ معانقة الأبد مع اللحظة الحاضرة وهذا ما يسمّيه بول تليش:

الزمن المتحقّق. وطالما أنّ الحاضر هو مشغول بحركات مهيّأة للتنفيذ فلنتحرّك في ذاكرة المستقبل. لكن كيف تشكّل الذات نقطة الانطلاق للكون الذي ينبسط أمامنا ؟

6- قابليّة الانفتاح على المطلق

أوّل القول في المطلق إطلاقًا هو أنّه مطلق يتعدّى كلّ الميادين، أو قائم فوق جميع الميادين، نفهمه ككمال في اللامشروطيّة واللامحدوديّة، كما نفهم من ناحية أخرى أنّ الاكتمال ليس هو النهاية بل طور آخر من أطوار الميتافيزيقا قد يستمرّ وقتًا أطول من عمر الميتافيزيقا. وإذا كان حدّ الكون هو الانشغال بالفكرة عن المستقبل لأنّها مثمرة أكثر من المستقبل نفسه وأعني بهذا القول على سبيل المثال: الأحلام، استقرار الأفكار باستكمالها، الإسقاطات المعرفيّة، فكلّما ازدادت معرفتنا ازداد تقديرنا لمحدوديّة قصورها وضعفها وعدم تمييزها بين الرؤية والحقيقة، والحال هذه، هل ثمّة إمكان لتعريف المطلق الميتافيزيقي؟ وهل يتطلّب ذلك أن تكون النفس خالية ومستعدّة[20] ؟

نحن نعلم لا بل نؤيّد فكرة أنّ الإدراك الإنسانيّ يتّسم بالنقص، لأنّه لو صحّ العكس فسوف يكتفي الإنسان بالتفكير بالأمور المتناهية والمحدودة فقط. «إنّ الأفق الميتافيزيقيّ يحيط بالإنسان من جميع الجوانب والجهات، وإذا كان الإنسان يختبر معنى وجوده بوصفه كائنًا متعاليًا بروحه الخلاّق نحو عالم متعال يدعى عالم القيم الكونيّة العليا، فذلك لأنّه جزء لا يتجزّأ من الكون الممتدّ حوله. والأفق الميتافيزيقيّ هو ليس شيئًا خارج نطاق الإدراك تمامًا، وليس شيئًا واقعًا في نطاق الإدراك، وإنّما هو شيء إشكاليّ في الصميم، يتعالى على الإدراك في حين أنّه لا يُطيق أن يكون خارج الإدراك»[21]. لكن إذا كان العالم الذي نعيش في كنفه ليس مكتملًا ولا متناهيًا ولا متجانسًا، فهل سنعلم أين سينحني وأين سيتوقّف عن الاتّصال وأين سيجتمع[22] ؟ وماذا يشكّل من لعبة الزمان والمكان، ومن الفضاء المادي؟

إنّ الفضاء الكونيّ يتطلّب مجهودًا ويعمل على تلاقي عدّة تواريخ وحضارات وشعوب متباينة. وهو معطى للتجارب والملكات الإدراكية وحتى للاوعي، وتُحفر الأشياء فيه على جسر العبور حيث الاستعداد الذي يلبس طابع التحدّيات، من خلال الوعي التاريخي الذي يكشف لغز العالم وغموضه، ومن خلال تفطّن التفكير الفلسفي إلى غفلة الإنسان وإهماله للعالم الحقيقيّ.

إنّ فلسفة الأفق لا تتنكّر لأصالة آفاق الطموح الإنسانيّ في حقوله الدنيويّة المختلفة ولكنّها تتمسّك بضرورة السؤال وشرعيّته. فثمّة العديد من النظريّات التي تدّعي الكشف عن نشأة قصد المطلق على أساس كينونة إلهنا في نظر فويرباخ، أو على أساس العلاقة بين الكينونة والله عند هايدغر، أو على أساس نفسي وتاريخي وبنيوي وذلك من خلال عملية الإسقاط أو فعل التخيل المنتج للأوهام في نظر فرويد. ومن خلال اختبار الاستلاب والخداع في نظر ماركس، أو على أساس البنيوية حيث تعتبر الإنسان كنقطة تلاقي للبنى الإحيائيّة والنفسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة. وهذه النظريات بيّنت مفارقة النسبيّة عند الإنسان الذي يقصد طلب المطلق لكنها لم تحاول تفسير قصد المطلق بما هو في الإنسان كطلب اكتمال لكيانه. وفي التصور الأنتروبولوجي تكمن نقطة الانطلاق في اختبار الرغبة أو الطموح لأن أي اختبار يعيشه الإنسان في شتّى المجالات يُبنى وفقًا لمبدأ الرغبة، وهذه حال الواقع التقني حيث لا يرضى الصانع بصنعته أي باكتفائه فقط بتكرار نماذج منها، بل يسعى دومًا إلى التجاوز نحو الافضل، والأمر نفسه في مجال العلم وفي مجال الفن إذا فهمت كل هذه الامور كشعور بالنقص ورغبة في اكتشاف الملأ، لانّ الإنسان يشعر بعدم توافق رغباته مع أشياء هذا العالم المحدود ويرغب في امتلاك كيانه وامتلاك الأشياء والتوق الى المثال. لكن ما عساه أن يكون هذا المطلق ؟

6–1 اللامتناهي المتجلّي في المتناهي دون أن يتجلّى له

إنّ التعالي المتعدّد الأبعاد أو المفتوح على إمكانيّات وأفاق عديدة يُظهر حدود العالم بطرق مختلفة: قد يكون العالم نفسه متعاليًا على حدّ قول هايدغر أي مفتوحًا للقاء الكيان الذي نكونه في كلّ مرّة. وقد يتمّ طلب المطلق الحقيقي من خلال اتّحاد الذات مع الموضوع، وهذا ما يؤمن به الفيلسوف شلينغ وبوحدة الواقع والمثال وبوحدة الروح والطبيعة. والتأمّل في بعد الإنسان الكونيّ يتقوّم بميل أو طاقة حيث يتحدّد بها بعده الإحيائيّ والكوسموبوليتي. وثمّة بعد تاريخي يحدّد الكائن بأنّه كائن في صيرورة، وهذا يعني أنّ اللاهويّة تحدّد الهويّة. كما قد يعني هذا البعد الكوسموبوليتي ممارسة الشفافيّة بين حدود البلدان وهذا ما يعزّز المواطنة العالميّة ويُشرك الناس في العدالة الكونيّة. وتمتدّ أبعاد الإنسان الى ما هو أبعد من حدود وضعيّته، ويتبيّن من هذا الأمر أنّ حقيقة الإنسان وعمقها وتصوّراتها تتجاوز حدود الكون الإنساني، فهي تبيّن كما قال باسكال أنّ «الإنسان يتجاوز الإنسان»، وثمّة طريقة لتصوّر

شامل لأبعاد الإنسان يجعلها مرتبطة بعضها ببعض بعلاقة احتمال وتجاوز. وبهذا المعنى يقوم الكوني بدور الحامل للإحيائي في حين أنّ الإحيائي يستعيد الكوني ويتجاوزه. والسؤال الذي سنطرحه كيف يتحقّق البعد الإنساني للذات؟

تتّسم الحقيقة الإنسانيّة ببعدين: بُعد الواقع وبُعد المعنى، فالواقع هو الحقيقة الإنسانيّة في ذاتها وفي علاقتها بعالمها، وقد يدلّ هذا الواقع على المعطى مقابل المثال، وهكذا فطلب اكتمال الكيان الإنساني أو طلب التحرّر من الوضعيّة المحسوسة أو الحتميّات، أو طلب حريّة الكيان هو صورة العالم الكبير أو نموذجه، والمطلق المقصود هو ما يترادف مع الخير الأفلاطوني أو الكينونة الهايدغريّة أو الكوسموبوليتيّة الكانطيّة. وقصد المطلق هو بأن يكون الإنسان مكتملاً في تحقيق إنسانيته في واقعه.

يعني المفهوم الكوسموبوليتي الإطار الجيوسياسي الذي يحوي كليّة الإنسانيّة باعتبارها وحدة أنتروبولوجيّة وأنطولوجيّة. وليست أعراق الإنسان إلا تنويعًا تاريخيًّا أمبريقيًّا داخل تلك الوحدة، وتطلعًا الى تجاوز الانكفاء الذاتي الذي يعود إلى انبجاسات الكيانيّة وإلى الامتداد الكوسمولوجي المادي وإعلان سيادة الكينونة المهيمنة على الكون. فالحياة الإنسانيّة قائمة أنتروبولوجيًّا على التلاقي والتشارك. والوجود الإنساني زاخر بالمبادرات المتجدّدة دائمًا، وغنيّ بوعد الخلاص مع بلوغ ملء الزمان. فالشيء لا يخرج من اللا شيء، بل من الموجود في كماله منذ البدء. والسعي الى التجاوز هو السعي من حال الى حال أي الى الأكمل، والأكمل هو حال من التجاوز المستمرّ، والكون يجسّد أقصى تطلعات الرغبة في التحقّق لإنسانيّة الإنسان في نطاق محدوديّة الوجود التاريخي الزماني والمكاني[23]

وطالما أنّ شرط المدنية هو عالميّتها، فقد دعا كانط منذ قرنين إلى الكوسموبوليتيّا. وهو لم يكن يعنيها إلا كهدف استراتيجي كوني يرمز الى إمكان تجسيد المتعالي، أي حينما تصبح تجربة التاريخ قادرة حقًّا على حمل اللامتناهي إلى صميم الواقع الإنساني، وإلى تحقيق هذا اللامتناهي المشخصن كما سوف يدعوه هيغل. فما جدوى الوفرة بلا تناهي الجزئيات والنسبيات وإن كانت لا تذكر بفكر المعنى، ولا تنبّه إلى غياب اللامتناهي؟؟

فالحدود تمنح فضاء للزمن وبتكثيفنا للأزمنة تسمح الحدود بتعدديّة التواريخ.

وهذا اللامتناهي يصير في العقل العملي هو الغائية. وبالتالي فإنّ المتعالي يدخل الزمن وكما قال هايدغر: البداية او الأصل هو المستقبل دائمًا. فمفهوم المستقبل يترعرع في

صميم الصيرورة. وقد يتّحد بالغائيّة بل هو وطن الغائيّة. بمعنى أنه لا يمكن للصيرورة أن تتجرّد عن غائية ما، أي أنّها لا تختصر فيما تؤدي إليه من وقائع وأحداث. إذ يغدو كل ما هو واقعي لحظة من ماضيها. والتقدّم ليس سوى بعد من أبعادها، أو حالة من حالاتها لكنها مضطرة دائمًا أن تصير. ولا بد لكلّ صائر من بعد آت.

على الإنسانية أن تسعى وراء متعاليها، أي أن تعمل على تحقيق نقلاتها المتنوّعة إلى مصاف غائيّتها والكوسموبوليتيّة هي أرضيّة المحايثة الواقعيّة التي تمسرح هذه النقلات. وقد يكون من خصائص أيّ نقلة أن تتقبّل تعيينًا لها وقد فضّلت أن تكون إطيقيّة.

7- المنحى الإطيقي للحدّ

إنّ الخارطة هي انعكاس للذهن قبل أن تكون رسمًا لصورة الأرض، والحدود هي قبل كلّ شيء مسألة فكريّة وأخلاقيّة على حدّ قول كريستيان جاكوب[24]. وخريطة العالم التي لا تحوي يوتوبيا، ليست جديرة بمجرّد النظر إليها، لأنّها تسقط البلد الوحيد الذي تحطّ فيه الإنسانيّة دومًا[52]. وهذا الأمر يتطابق أيضًا مع مفهوم الأخلاق (الخير والحبّ والعطاء...) لأنّ طابعه الصادق أو شعوره المحيطيّ هو كونيّ مجاوز للحدّ، كما يتطابق مع مفهوم الفنّ الذي يعبّر بأبعاده الميتافيزيقيّة عن الجوهر الكامن في كلّ ظاهرة، وهذه الأبعاد تزيد من اهتمامنا من أجل أن نتّحد مع ما يتجاوزنا في الأفق الكونيّ الحاضن للمنظور واللامنظور وللحضور والغياب.

من فضائل الحدود واللاحدود التقرب من الكينونة المفتوحة، فهذا التقرّب يجسّد مسافة التباعد ومساحة الوصل والفصل أو المحور اللامرئي الذي يربط بين الأنطولوجي والإطيقي، وبين وجه العالم ووجه الآخر، وبين المرئي الصاخب والصوت الصامت في كل المشاريع المرئيّة، شأن ما تربط بين المعنى كوجهة والمعنى كتعبير. وإذا كان التفسير هو مسعى الاجتهاد الدائم، فلأنّ معنى الكلام لم يعد يُستخرج عند المفسّرين من صيغة الحقيقة الموضوعيّة التامّة، بل من خلال التأثير التفاعليّ الحيّ والمتبادل، وهذا ما يظهر جليًّا في هذا القول عند مرلو بونتي: «نحن نملك ممّا يتعالى على وجودنا في شكل أنا، وملاذنا الوحيد هو حضور هذا الأنا والآخر في قلب العالم. كما أنّنا نشعر بحضور غريب يجعلنا نعثر على الآخر لحظة نمتنع عن قهره، ونعثر على النجاح لحظة نعدل عن المغامرة، ونتخلّص من القدر لحظة نفهم زمننا»[26].

ولا ريب في أنّ مسألة الغموض التي طرحها لفيناس تحمل في مطاويها نزوعًا ضمنيًّا إلى اختصار أبعاد رسالة اللامتناهي التي تظهر من خلال الوجه، كما تُظهر التقابل والتناقض بين الشمول واللامتناهي. وتبدو مشكلة التضاد التي تجمع بين الشمول واللامتناهي من أعوص المشكلات في فلسفة الوجه الذي يعبّر عن الشكل الأصلي عند الآخر. ويأتي اللامتناهي دائمًا من أجل إيقاف الشمول وحصره، وهذا لا يعني أنّه قوّة أداتيّة أو ملهمة، وإنّما هو قوّة سامية ومتعالية. وبعبارة أخرى يقودنا الوجه بوصفه لامتناهيًا إلى ما هو أبعد من تجلّيه للعيان، وذلك بما يحمله من دلالات أخلاقيّة، فاللامتناهي يمثّل المتعالي الذي يبيّن التجلّي المقدّس للوجه. كما اعتبر لفيناس أنّ الوجه يعبّر عن اللامتناهي من خلال لقائه بالآخرين، أو بمعنى آخر ينتظم الوجه واللامتناهي في الآخر.

فالوجه هو معنى أكثر من كونه ظاهرة تنتمي إلى الوجود الأنطولوجي. وهو حاضر في العالم ولكنّه ليس من العالم، إنّه أثر، والأثر يتناقض مع الظاهرة. والوجه في إطاره الشكليّ أو الوجه في سياق ما، يعبّر عن الشمول الذي يمكننا احتضانه وتملّكه. أمّا الوجه خارج أيّ سياق، أو الوجه كخطاب وكتعبير عن الحبّ فذلك هو اللامتناهي. وفي سياق هذا الاجتهاد نفسه يقول لفيناس « في وجه الآخر تعبير عن سماحته، وينحدر من خلاله قدر من السموّ والألوهيّة، وإذا كان الوجه في تركيبه الجسديّ والتكوينيّ يعبّر عن المتناهي، فإنّه في الوقت ذاته يعبّر عن اللامتناهي من خلال حبّ الإنسان للآخر وانفتاحه عليه، ومن خلال خوفه عليه ورغبته في رؤية مظاهر الفرح بادية عليه. في البداية أرغب في اللانهائي وأنطلق منه؛ لأنّ أساسه هو هذه الرغبة، لكن ليس بمفهوم الرغبة الجسديّة أو الرغبة في الحاجة إلى العيش، وإنّما الرغبة التي تمثّل اللانهائي عند لفيناس هي الفرحة التي تظهر على ملامح الوجه الذي يعطي الإنسان معنى الإنسانيّة. فوجه الإنسان دلالة من دون سياق، أو خارج أيّ سياق. والوجه يتكلّم ويفيض بالمعاني اللامتناهية» [27]، «وحينما يخاطبني يدعوني للتواصل معه» [28] «ولكنه في الوقت نفسه يرفض كلّ احتواء وتملك» [29].

ولا ريب في أنّ طبيعة المجتمع الإنسانيّ تكمن في كونه مجتمعًا مفتوحًا شأنه شأن الخطاب المعرفي والعلمي كما يقول هابرماس. واحتكاكنا مع الخير هو مدعوم برغبات منطوية على اللانهائيّ، وهو الشيء الوحيد الكبير الموجود داخل الإنسان حيث لا يمكنه أن يحتويه (لاكان).. والخير ما وراء الماهيّة وما وراء المُثُل فمنه تأخذ الكينونة قوّتها الأنطولوجيّة. والخير ليس له ماهيّة كبقيّة الموجودات، بل هو ما يجمع الماهيّات دون أن

يكون ماهيّة من بينها[30]. وفعل الحبّ هو أيضًا انكشاف إلى حدّ اللامنتهى، ويسعى إلى علاقة تتجاوز نطاق العلاقات في سبيل الوصول إلى عالم ما وراء الوجود ذاته. فعلى سبيل المثال: موضوع اشتراك الحبّ مع الجمال، فهذا يعني بأنّ الحبّ هو جميل لأنّه أكثر الأشياء رغبة في الجمال وهو يهدف إلى الخلق في الجمال أي مشاركة الطبيعة الفانية في الخلود. والأخلاق هي التزام لا حدود له، وحالة في ما وراء الوجود تتضمّن علاقة تتجاوز نطاق العلاقات عندما تتخطّى الخطاب التقليدي المستهلك للإرادة والوعي وعلم النفس والقوانين الأخلاقيّة والأعراف الاجتماعيّة والعواطف الإنسانيّة.

الخاتمة:

عندما نفكّر في مفهوم الحدّ، نفكّر في الهويّة والانتماء، وفي مسألة الآخر وفكر الاختلاف، وفي مسائل الأبعاد الدينيّة والثقافيّة والوطنيّة، أو في كيفيّة هدم الأحكام المسبقة (les préjugés) لكي نعيش معًا تعدّدية الحدود وحدود التعدّدية...

لقد أضعنا العالم أو انتزعوه منّا كما يقول دولوز ولذلك فإنّ "إيماننا به يصبّ في بلورته وتعلّم رؤيته وتكثيف "خطوط الإفلات" الناسفة لكلّ ضروب التطويق والتحديد، لأنّ فيه يتشكّل المسار والمصير، وفيه نتحمّل مسؤوليّة التحرّر ومسؤوليّة قبول المعنى أو فقدانه. فنحن نهتمّ بما يمكن أن نسمّيه هرمينوطيقا الآخرين تعبيرًا عن القاعدة المشتركة في الأقوال والأفعال والأدوار، وعن تقلقل أو تخلخل العلاقات والدلالات، وتنوّع الحقائق والصراعات والسياقات. فالآخرون موجودون كفروقات لرؤية واحدة أشارك فيها أنا أيضاً، ذلك أنّهم ليسوا اختلاقات لفكري ولا هم ممكنات مؤجلة دومًا وإنما هم توائمي"[31].

فالآخر المطلق يأخذنا إلى معنى ما وراء الوجود. والذات ما دامت حيّة تظلّ تبحث عن استراتيجيّات تساعدها على إطلاق طاقتها الروحيّة. وعليها أن تعمل من أجل احتواء الحافز الروحيّ الذي يريد الإعلان عن نفسه.

إنّني من أخلص الناس للنظرة الشاملة وأشدّهم للتكامل حماسة لأنّي أريد رؤية موحّدة للأشياء. وفحوى القول من هذا القول: هل لتعبير المجتمع الدوليّ من مكان محدّد ؟ وهل لفكرة الإنسانيّة العالميّة وشموليّتها إطارًا محدّدًا؟

وعلى حسب التصوّرات التي وردت في هذا البحث، يمكن القول بأنّ محدوديّة الإنسان في سعيه المعرفيّ هي الوجه الآخر لانفتاح الكائنات وانسلاكها في أرحب الآفاق، وعوضًا

من السقوط في تجربة التكرار، تنتوي الخاتمة أن تُشير وبشيء من التفضيل إلى ميدان الفنّ. ومن أجل ذلك آثرت اختيار قول للفنان « بول سيزان» أختم به هذا البحث: «كلّ المناظر الكبرى تتّسم بطابع رؤيويّ، والرؤية تُصبح قابلة للرؤية في ظلّ غياب المرئي. والمنظر هو غير مرئيّ لأنّنا كلّما غزوناه نتيه فيه. ولكيفيّة الوصول إلى المنظر علينا أن نضحّي قدر الإمكان بكلّ تحديد زمانيّ ومكاني وموضوعيّ. غير أنّ هذا التخلّي لا يصل فقط إلى الهدف بل يوثّر فينا في القياس نفسه. ففي المنظر نكفّ عن كوننا كائنات تاريخيّة أي كائنات قابلة للموضعة، فنحن لا نملك ذاكرة للمنظر، كما لا نملك ذاكرة لنا في المنظر»[32]. يبقى أن نشير إلى أنّ الحدود تصمد بتحوّلاتها وتبقى بتغيّراتها. ولا يصبح وجود اللامحدّد محدّدًا إلاّ داخل الزمن فقط، لكنّنا لا نتحدّد داخل الزمن إلاّ كأنوات منفعلة قابلة دائمًا للتأثّر والتحوّل والتغيّر.

الهوامش مع قائمة المراجع

-1 Jacqueline Russe, Dictionnaire de la philosophie, Paris, Bordas , 1991, p. 98.

2- M. Ponty, Phénoménologie de la perception, Paris, Gallimard, 1945, p. 254.

3 - Sloterdijk, Sphère III, Écumes, Sphérologie plurielle, traduit de l’allemand par Olivier Mannoni, Paris, M. Sell, 2005. p. 30.

4 - الحدّ هو قول يدلّ على ماهيّة الشيء، وهو يشتمل على ما به الاشتراك وعلى ما به الامتياز. وهو حدّ تامّ إذا تركّب من الجنس والفصل القريبين، كتعريف الإنسان بالحيوان الناطق، وحدّ ناقص إن كان بالفصل القريب وحده، أو به وبالجنس البعيد، كتعريف الإنسان بالناطق أو بالجسم الناطق. والإجابة عن السؤال "ما هو" لا يكون كذلك إلّا بقدر ما يفلح في وضع حدود تفصل معنى عن معنى. والتحديد التامّ هو الذي يحيط بالمعنى من كلّ جانب. وهكذا لا يكون الحدّ حدًّا حتّى يكون صادقًا على كلّ ما يقال عنه، أي أن يعيّن "الطابع المشترك" الذي بين كثيرين يصدق عليهم ذلك الحدّ. مثلا في هيبياس الأكبر يسخر سقراط من محاوره الذي لا يفرّق بين البحث عن معنى "ما هو الجميل" والبحث عن معنى "ماهيّة الجميل". وقد استولى أفلاطون على معنى "الكلّي" وحوّله إلى "مثال"، وسقراط الذي بحث عن الكلّي، هو الأوّل الذي ثبّت التفكير في الحدود .

— أريد أن أوضّح أنّ للبحث أبعادًا أخرى تتجاوز تعريف الحدّ الوارد في المتن فأنا من مناصري التغيير وليس الثبات ولكن استليت هذا التعريف نظرًا لحبكته المنطقيّة في تأطير الحدّ.

5- Si l’un n’a pas de parties, il n ‘a pas ni commencement, ni milieu, ni fin. S’il n’a pas de commencement, ni de milieu, ni de fin, il n’a pas de limites. S’il n’a

pas de limites, il ne participe pas non plus à une figure. Cf. Aliconoos, Enseignement des doctrines de Platon, éd. Les Belles Lettres, 1990

6- Regis Debray, Éloge des frontières, Gallimard, 2013, p. 49.

7– فلاديمير جانلفيتش (1903 – 1985) فيلسوف فرنسي وعالم في الموسيقى، هو الفيلوكالي والهاسيدي الحامل للواء الهمّ الإنسانيّ. تأثّر ببرغسون وبالعديد من المتصوّفين.. من أهمّ مؤلّفاته الفلسفيّة: أوديسه الوعي في فلسفة شلينغ، الفلسفة الأولى، السخرية، مبحث في الفضائل، الكذب، الطاهر وغير الطاهر... وأيضًا من مؤلّفاته الموسيقيّة، رافيل، الموسيقى والفائق الوصف، دوبوسي وسحر اللحظة...

8 -“L’homme n’est pas tout ce qu’il peut être; L’homme est une ébauche, une intention, un ouvrage commencé. L’homme est au large dans ses possibles comme dans un vêtement trop ample qui flotte autour de lui; son pouvoir par exemple déborde son être, et ce vide , agissant comme un appel d’air, lui crée son devoir. L’homme incomplète court pour rattraper sa définition; il s’actualise sans cesse par le mouvement et par le temps; ou si l’on préfère d’autres images: L’être raréfié travaille à épaissir sa propre substance, à en accroître la densité, à remplir son envelope et à combler la marge ou l’intervalle qui est entre son être actuel et sa vocation. Immanente fut la formulation aristotélicienne de cette incomplétude: L’être fini est poreux, spongieux et aéré par ses possibles, tout comme une pierre meulière creusée de cavités qui l’allègent; et cette insuffisance est le principe du désir. Dans l’exemplaire platonicienne il y a plutôt rapport de copie a modèle transcendant: l’imparfait se soulève vers son paradigme, c à d vers l’idéal que toute âme recherche… Voir: Vladimir Jankélévitch, L’innocence et la méchanceté, , Paris, Flammarion, 1986, pp: 11-12.

9 – علي حرب، **الأختام الأصوليّة والشعائر التقدّميّة**، المركز الثقافي العربي، ط1، 2001، الدار البيضاء، ص. 10

10– ناصيف نصّار، **النور والمعنى**، «**تأمّلات على ضفاف الأمل**»، دار الطليعة، بيروت، 2018 ص. 73.

11 “Entre l’immanence désesperée et la transcendence stationnaire, entre la submersion totale et l’émergence suspecte, il y a place pour la relativité d’une recherche infinie qui tient la conscience en haleine: Cette conscience n’est ni

subconscience confusionniste, ni inconscience confondue, ou plutôt elle est ensemble l'un et l'autre, se trouvant, comme on l'a vu, à la fois dehors et dedans, car elle est consciente de l'équivoque, mais en outre équivoque elle même…. Notre régime humain est équivoque, […] La créature, dira Pascal "n'est ni ange, ni bête". La créature est enserrée dans le mouvement de va- et- vient de la navette, qui n'est nullement temporel et l'oscillation est si rapide qu'elle équivaut à une vibration… La dialectique ascendante se complique d'une décadence continuelle et la méthode anagogique à sens unique se transforme en relativité." Voir Jankélévitch, Le pur et l'impur, Paris, Flammarion, 1990, pp. 225-228.

12 Foucault, Les mots et Les choses, Gallimard, 1966, pp. 334-335.

13–ناصيف نصّار، **النور والمعنى**، دار الطليعة للطباعة والنشر، 2018، ص. 6

14 –عادل حدجامي، **فلسفة جيل دولوز عن الوجود والاختلاف**، دار توبقال للنشر، 2012 ص.230

15 Habermas,"Exkurs: Transzendenz von innen, Transzendenz ins Diesseits", in: Texte und Kontexte, Suhrkamp,
Frankfurt Main, 1991, pp. 127-156.

16 M. Foessel, Kant et l'équivoque du monde, CNRS, Paris, 2015, p.21.

17– ماتيو ليبمان (Matthew Lipman) فيلسوف أميركي وُلد سنة 1923 وتُوفي سنة 2010. اقتصرت مؤلّفاته على الطريقة الاستكشافيّة لخلق المعرفة وتوليدها، وعلى بناء الحسّ النقدي من خلال استخدام المنطق الصوري وبخاصة عند الأطفال . وقد تضمّنت رواياته الفلسفيّة هذا النسق الفكري الخلّاق. من أهمّ أعماله: «La découverte de Harry Stottlemeier"

18– فتحي المسكيني، **الهوية والحرية نحو أنوار جديدة**، جداول للنشر والتوزيع، بيروت، 2011 ص. 25.

19– ناصيف نصار، **الذات والحضور**، دار الطليعة، بيروت، 2008، ص. 47

20– سأعرض مقطعًا للكاتب الياباني "شونريوسوزكي" الذي قرّر في الستينات أن يُرسل كلماته البوذيّة إلى الأمريكيّين من خلال كتاب موجز يكتب فيه عن «نفس المبتدئين». وهذا ما جاء فيه: « إنّ الغاية من كلّ ممارسة هي الحفاظ على نفس المبتدئ.... فنفسنا الأولى الابتدائيّة تلامس كلّ شيء في ذاتها وهي دائمة الغنى.... وهذا لا يعني نفسًا مغلقة، ولكن يعني في الواقع نفسًا خالية ونفسًا مستعدّة. فإذا كانت نفسك خالية فهي مستعدّة لكلّ شيء وهي منفتحة على كلّ شيء. ولنفس المبتدئ إمكانات كثيرة وهذا على عكس النفس الخبيرة.. وهذا هو سرّ الفنون: إبقوا مبتدئين دائمًا، انتبهوا وانتبهوا جيّداً إلى هذه النقطة".

أنظر: أحاديث حول اللامرئيّ، "جان أودوز– جان كلود كارير–ميشيل كاسيه"، ت د. نور الدين شيخ عبيد،ه الأهالي للطباعة والنشر ، سوريا، 2000 ، ص. 51.

21– ناصيف نصار، **النور والمعنى**، دار الطليعة، بيروت، 2018، ص. 297

22 – L'espace de notre vie n' est ni continu, ni infini, ni homogène, ni isotrope, mais sait - on où il se brise, où il se courbe, où il se déconnecte et où il se rassemble? Voir G. Perec, "Prière d'insérer, in espèce d'espace. Éd. Galillée, 1974.

23-Paul . Khoury, Aporétique, Que sais je, L' Harmattan, 2016 , p.38.

24 – كريستيان جاكوب: باحث فرنسيّ مختص بالثقافة الهلينستيّة، ومدير أبحاث في المركز الوطني للأبحاث العلميّة في فرنسا، من أبرز مؤلّفاته: إمبراطوريّة الخرائط، مقاربة نظريّة لعلم الخرائط عبر التاريخ.

25– سايمون كريتشلي، لم يعتبر باديو روسويّا، نقلا عن كتاب الفلسفة في الحاضر،آلان باديو، سلافو جيجك، ت. يزن الحاج، دار التنوير، بيروت، 2013، ص 98.

26- Merleau Ponty, Signes, Paris, Gallimard, 2001, p.276.z

27–سنتناول بعض الشروحات حول عبارة "ما وراء الماهيّة" أو "ما وراء الموجود" والتي تعني "épékei-na tes ousias" التي قرأها الفيلسوف لفيناس (كما جاء في تصدير الطبعة الألمانيّة من كتابه الكليّة واللامتناهي) في معنى الحكمة التي يعلّمنا إيّاها وجه الإنسان الآخر! ألم يقع عليها الإعلان عنها بعبارة الخير ما وراء الماهيّة أو ما وراء المُثُل في المقالة السادسة من جمهوريّة أفلاطون؟ الخير الذي بإزائه تظهر الكينونة نفسها. هذا البحث عن معنى ما يقع "ما وراء" صور الموجودات أو ما وراء "المقولات" التي تصف الموجودات، قد واصله الفلاسفة بعبارات شتّى وكان أنسبها التعالي (transcendental). وهذا ما يعتبره لفيناس أنّه يمكنه تأسيس المعنى الفلسفي للإطيقا.

Voir: Levinas, Totality and Infinity-An Essay on Exteriority, trans. Alphonso Lingis, the Hague Martinus Nijhoff, U.S.A, 1979, p. 207.

28- Levinas, Totality and Infinity, op. cit., p. 297.

29- Ibid., p. 198.

30- Ibid., p. 194.

31- Merleau Ponty, op.cit., p. 26.

32- Paul Cezanne, Erwin Strauss, Du sens des sens, Millon, p. 519.

http:// www.mominoun.com.

www.revueithaque.org

المدرسة ومحيطها الإجتماعي: مشاركة أم انتقائية؟

غالب العلي

أستاذ مساعد في الجامعة اللبنانية

ملخّص الدراسة

إنّ المدرسة بوجودها المادّي والمعنوي تقع في قلب المجتمع، وهي نسق من أنساق المجتمع الفرعيّة، وتؤدّي مجموعة من الوظائف التي تخدم تطوّره وتقدّمه واستمراره بتربية الأجيال وإعدادهم لينخرطوا بفعاليّة في الحياة الاجتماعيّة. لذا، فإنّ المدرسة معنيّة بتعزيز علاقتها بمجتمعها والاستفادة من مقدّراته وتبادل المنافع معه بما يعود بالفائدة عليهما في المدييَن القريب والبعيد، وذلك من خلال تفعيل المشاركة المجتمعيّة بينها وبين مجتمعها المحلّي وفاقًا لخطّة عمل مبنيّة على إستراتيجيّات تضمن تحقّق هذه المشاركة في الممارسات العمليّة.

وبناء على ما تقدّم تحاول هذه الدراسة الإضاءة على المستوى الذي وصلت إليه المشاركة المجتمعيّة بين المدرسة اللبنانيّة ومجتمعها المحلّي انطلاقًا من التحدّيات التي تواجه المدرسة عمومًا والمعوّقات التي تُعيق تقدّم المشاركة المجتمعيّة لبنانيًّا وصولًا إلى اختبار فعّاليّة إستراتيجيّات هذا النوع من المشاركة في الميدان التعليمي.

لقد اخترنا 29 مدرسة من المدارس المنتشرة في معظم المحافظات اللبنانيّة، وتوجّهنا بالسؤال إلى مديريها من خلال استبيان صُمّم لهذه الغاية. لقد أفضت النتائج العامّة للدراسة إلى أنّ التعامل مع إستراتيجيّات المشاركة المجتمعيّة من قِبل مدارس العيّنة، بالرغم من الجهود التي بُذلت على هذا الصعيد، يتمّ بشكل انتقائي وفاقًا للمصالح المدرسيّة وبما لا يُعطي المجتمع دورًا فعليًّا في المشاركة بقراراتها التربويّة والتعليميّة،

شكر خاص لبعض طلاب الماستر في علم اجتماع التربية دفعة 2018– 2019 في معهد العلوم الاجتماعيّة، الفرع الأوّل، الذين ساهموا بالبحث الميداني عبر ملء عدد من استبيانات الدراسة بالتواصل مع مديري مدارس العيّنة.

فما زالت المدرسة اللبنانيّة على ما يبدو غير مهيّأة ثقافيًّا للتعامل مع الموضوع وتحتاج إلى وعي أهمّيّة المشاركة المجتمعيّة المتكاملة التي تُفضي إلى علاقة تكامليّة حقيقيّة بين المدرسة ومجتمعها.

الكلمات المفتاحيّة

المشاركة المجتمعيّة، المدرسة والمجتمع، التحدّيات المدرسيّة، وظائف المدرسة، المدرسة والأهل.

مقدّمة

المدرسة من وجهة نظر اجتماعيّة هي وكالة أوجدها المجتمع لتقوم بأدوار محدّدة ومرسومة مسبقًا، فهي التي تقوم بإعداد الأجيال الجديدة روحيًّا ومعرفيًّا وسلوكيًّا وبدنيًّا وأخلاقيًّا ومهنيًّا، وذلك من أجل دمج الأفراد في عضويّة الجماعة التي ينتمون إليها وإكسابهم المعايير المجتمعيّة والمساهمة في نشاطات الحياة الاجتماعيّة المختلفة.

فالسياسات التربويّة القائمة لأيّ بلد من البلدان تحدّد للمدرسة وظائفها وأدوارها ومهمّاتها، وتصوغ لها مناهجها بما ينسجم مع التوجّهات الكبرى للمجتمع. وتسعى هذه السياسات إلى تعزيز الأيديولوجيّات الاجتماعيّة السائدة وتحقيق الوحدة السياسيّة للمجتمع في سبيل إعادة إنتاج المجتمع الذي أوجدها.

ويمكن النظر إلى المدرسة باعتبارها مؤسّسة إنتاجيّة، ولها وظيفتها الاقتصاديّة التي تتمثّل بتأمين حاجات المجتمع من الأفراد المؤهّلين للانخراط في التعليم الجامعي أو التعليم المهني والتقني لترفد أسواق العمل بالكفاءات المهنيّة المختلفة.

غير أنّ الوظيفة الثقافيّة للمدرسة تعتبر هي الأهمّ، فالمدرسة تسعى إلى تحقيق التواصل والتجانس الثقافيّين في إطار المجتمع الواحد، وتتأكّد هذه الوظيفة كلّما ازدادت حدّة الاختلافات أو التناقضات الثقافيّة والاجتماعيّة بين الثقافات الفرعيّة القائمة في المجتمع وبخاصّة في المجتمعات التعدّديّة، كالاختلافات والتناقضات الاجتماعيّة والدينيّة والعرقيّة والإثنيّة والجغرافيّة... فدور المدرسة في هذه الحالة هو تعزيز لغة التواصل بين جميع أفراد المجتمع على أسس جامعة وتحقيق الوحدة الثقافيّة العامّة عبر تحقيق التجانس العام في الأفكار والمعتقدات والتقاليد والتصوّرات السائدة في المجتمع.

ولحسن قيام المدرسة بوظائفها، عليها أن تؤمّن التكامل والانسجام بين مختلف عناصرها الداخليّة والعناصر المتمّمة لدورها، فتحقّق بذلك وحدتها العامّة وتحفظ العلاقات القائمة بين مكوّناتها. فالمدرسة تتكوّن من الهيئتين الإداريّة والتعليميّة ومن التلاميذ الذين يؤمّونها، ومن أنماط السلوك التي يمارسها المنتمون إليها، ومن القواعد والمعايير

والضوابط التي تنظّم أفعالهم، ومن المناهج والمقرّرات التعليميّة والتربويّة، ومن المباني والأجهزة والتجهيز والخدمات، ويشكّل المكان الذي يحضنها البوتقة التربويّة للفعل التربوي والنشاط التعليمي التعلّمي والأحداث التربويّة والتفاعلات الثقافيّة والاجتماعيّة التي تتمّ داخلها. وهي أيضًا لا تنفصل عن محيطها الخارجي الذي يشكّل الداعم الأساسي لوجودها واستمرارها من أولياء أمور تلامذتها ومن المهتمّين والمعنيّين بها ومن فعاليّات مجتمعها المحلّي. فالبناء المدرسي وما يحدث فيه من تفاعلات تربويّة ليس بمنأى عن كلّ ما يحدث خارج جدرانه، فالمدرسة ليست قلعة حصن منعزلة.

إنّ المدرسة بوجودها المادّي والمعنوي تقع في قلب المجتمع، ببناه الماديّة والمعنويّة، وهي تقع في وسط مادّي يحيط بها من أبنية وبيوت وطرق وشوارع ومساحات ومرافق ومؤسّسات على اختلاف أنواعها، كما أنّها تقع في وسط له وجود معنوي بما يمثّل من أنساق التفاعل البشري بمختلف وجوهه وأشكاله، في إطار العلاقات الاجتماعيّة، والحركة الاقتصاديّة والثقافيّة، والتي تتمظهر بالمؤسّسات القائمة، وبمنظّمات حكوميّة وغير حكوميّة، وبجمعيّات أهليّة وهيئات محلّيّة وجماعات اقتصاديّة وثقافيّة وترفيهيّة، تشكّل بمجموعها الكلّ الذي يحتضن المدرسة بكل فعاليّاتها التربويّة.

بناءً على ما تقدّم، فإنّنا سنحاول أن نسلّط الضوء على العلاقة بين المدرسة ومجتمعها المحلّي في إطار مفهوم المشاركة المجتمعيّة، منطلقين من إطار منهجي، ومتناولين هذا المفهوم وما يرتبط بتطبيقاته في ميدان التعليم، مع دراسة لواقع المدرسة اللبنانيّة من خلال إستراتيجيّات المشاركة المجتمعيّة.

أوّلًا: الإطار العام للدراسة

إذا كان الهدف الأساسي للمدرسة هو المساهمة في صناعة الإنسان، أي جعله مخلوقًا إنسانيًّا يعيش إنسانيّته ضمن إطار اجتماعي يحوي معتقدات وقيَم ومعايير ونظم وعادات وتقاليد وأفكار، فمن الواجب على المدرسة أن تقيم علاقة تأثّر وتأثير بكلّ ما يجري في مجتمعها كمقدّمة لبلوغ أهدافها. وإذا كانت التربية هي "الحياة"، فالأمر يقتضي أن تكون المدرسة جزءًا ناميًا وليس معزولاً عن المجتمع، تتفاعل مع قضاياه وتنخرط في تحدّياته وتشاركه العمل في سبيل الارتقاء به، وبهذا المعنى ليست المدرسة جزيرة داخل المجتمع منعزلة بنفسها وبمَن فيها. كما أنّ المجتمع الذي يحتضنها والذي ينتظر مساهمتها الإنسانيّة، عليه أن يشكّل الداعم الأساسي لوجودها واستمرارها، وأن ينفتح على كلّ شؤونها وشجونها. فالمدرسة توجد في مجال مكاني محدّد، ولكن ما يحدث فيها لا يشكّل حصرًا بنيتها، وما يحدث خارجها ليس منفصلًا عنها، فما بين المدرسة والمجتمع

علاقة متبادلة يمكن التعبير عنها بأنّها نوع من أنواع التشارك الحقيقيّ، لأنّ كلاهما بحاجة إلى الآخر.

ويمكن مقاربة التشارك بين المدرسة ومجتمعها من مبدأ تكامل الأدوار في العمل التربوي، بحيث تتعاون المدرسة مع البيت ومع هيئات المجتمع كافّة من أجل خلق المناخ الأكثر ملاءمة لنموّ التلاميذ وتقدّمهم على كلّ المستويات، والهدف الأوّل لتشارك المدرسة مع مجتمعها يكمن في خلق نهج تعاوني منظّم ومكتمل البنية، وهو يركّز على الاهتمامات التربويّة والمجتمعيّة المشتركة كمنطلق لهذا التشارك، من قبيل التعلّم للجميع، عمالة الأطفال، التحدّيات التي تواجه المراهقين والشبيبة، التقدّم الاجتماعي وغيرها من القضايا التي تهمّ كلّ شركاء التربية وتحثّهم للعمل معًا من أجل غد أفضل.

لذا، فالمدرسة معنيّة بالسعي الممنهج لإشراك المجتمع بكلّ بناه في مشروعها، بما يُغنيها ويغتني بها، فيكون المجتمع جزءًا من المدرسة، وتكون المدرسة جزءًا من المجتمع. وهنا يُمكن الحديث عن المدرسة المجتمعيّة أو مدرسة المجتمع. والمدخل لهذا الموضوع يكون عبر المشاركة المجتمعيّة بين المدرسة ومجتمعها في إطار تفعيل العلاقات المتبادلة لخدمة المشروع التنموي الإنساني ضمن شبكة علاقات تتداخل فيها المصالح وتتقاطع فيها الأدوار وتتكامل.

ولأهمّيّة المشاركة المجتمعيّة، دخلت هذه المشاركة في المعايير الأساسيّة المعتمدة في إدارة الجودة الشاملة في التعليم التي تُقاس بها كفاءة المدرسة للحصول على الاعتماد من الجهات المانحة للاعتماد كالمنظّمة الدوليّة للمقاييس (ISO) والمؤسّسة الأوروبيّة لإدارة الجودة (EFQM). إنّ المدرسة بهذه الحالة تبني جودة عملها على أساس من المشاركة بينها وبين مجتمعها، والعلاقة بينهما علاقة تبادليّة، وكلاهما يعوّل على الآخر. وللتعرّف إلى واقع المشاركة المجتمعيّة في المجال التعليمي، قمنا بدراستنا هذه التي ارتكزت إلى الآتي:

1. **الإشكاليّة:**

إنّ المدرسة هي صورة مصغّرة عن المجتمع، تستمدّ منه مادّتها وحياتها، بحيث تشكّل الحياة الاجتماعيّة التي يعيشها التلميذ داخل المدرسة ومع الرفاق نموذجًا للحياة الاجتماعيّة العمليّة خارج المدرسة، فما سيواجهه التلميذ لاحقًا في المجتمع هو امتداد لما تعرّف إليه داخلها، ممّا يساعد في الانخراط الصحيح في الحياة الاجتماعيّة والتعاطي الواعي والملتزم مع قضايا المجتمع الذي يعيش فيه.

لقد ركّزت المناهج التربويّة اللبنانيّة في أهدافها العامّة على ضرورة إعداد التلميذ

وتنمية ميوله وتوجيه استعداداته إلى الخير من خلال تربيته وتنشئته ليكون منفتحًا على القيم الإنسانيّة وملتزمًا بها، وعلى الإيمان والالتزام بالعدالة والمساواة، وعلى المشاركة في العمل الاجتماعي والسياسي بما يحقّق المصلحة العامّة من خلال مفهوم المشاركة بين المواطنين، كما أكّدت ضرورة تكوين المواطن الصالح من خلال تنمية روح التعاون والانتظام لديه وتنشئته على القيم والعادات السلوكيّة الحسنة (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 1994، ص 9)، وقد تمّت ترجمة هذه الأهداف في المناهج من خلال محتوى معرفي وأهداف إجرائيّة تطبيقيّة تستلزم من المدرسة الانفتاح على محيطها والتعاون مع كلّ الجهات والمؤسّسات الفاعلة في المجتمع في إطار مفهوم المشاركة المجتمعيّة الذي يُعتبر أمرًا حيويًّا ومهمًّا لما له من تأثير في حسن قيام المدرسة بوظيفتها الاجتماعيّة التي تستمدّ منها مبرّر وجودها.

وفي هذا المجال يُمكن لنا التساؤل عن المستوى الذي وصلت إليه العلاقة بين المدرسة اللبنانيّة ومجتمعها الحاضن، وهل هذه العلاقة ترقى إلى المستوى المطلوب وتؤسّس لتواصل إيجابي مبني على أسس وقواعد تحقّق مشاركة حقيقيّة؟ وبعد ما يزيد عن 26 سنة على اعتماد خطّة النهوض التربوي في لبنان، هل استطاعت المدرسة اللبنانيّة أن تبني مشروعها التربوي على مرتكز المشاركة المجتمعيّة؟ أم أنّها ما زالت تعمل منفردة وبمعزل عن فعاليّات مجتمعها وتفاعلهما معًا؟

2. **الفائدة المرجوّة**

إنّ تسليط الضوء على المشاركة المجتمعيّة في مجال التعليم بين المدرسة ومجتمعها سيسمح بمعرفة واقع هذه المشاركة، وسيضيء جوانبها المختلفة في محاولة للوقوف على فعاليّتها من جهة ومعوّقات تطوّرها من جهة أخرى، وسيكشف الحقائق المتعلّقة بها لتتحدّد المعالم الأساسيّة للنهوض بها، ممّا يعكس تطوّرًا في العمليّة التربويّة لمقاربة أهدافها الإنسانيّة ويمثّل حلقة من حلقات التقييم العام للأداء المدرسي والناتج التربوي العام.

وفي ظلّ ندرة الدراسات المرتبطة بالموضوع في لبنان بحسب علمنا، فهذه الدراسة ستضع موضوع المشاركة بين الموضوعات التي تستحق الدراسة، وستفتح الأفق على دراسات جديدة تتناول الموضوع من زوايا مختلفة نظرًا لأهميّته وتفرّعه، ممّا يؤسّس لنظرة جديدة تجاه الموضوع، لتوضع نتائج الأبحاث بين أيدي المعنيّين بوضع السياسات التربويّة والعاملين والمهتمّين بالتربية والتعليم والحريصين على صالح المجتمع والأجيال المتعاقبة.

3. **معالجة الموضوع:**

اعتمدنا في الكشف عن واقع المشاركة المجتمعيّة في المدرسة اللبنانيّة على المنهج الوصفي في محاولة لفهم هذا الواقع وتفسيره في ضوء الوقائع والمعطيات المستقاة من الميدان عبر استبيان موجّه لعيّنة من 29 مدير مدرسة عاملة في محافظات بيروت (4) وجبل لبنان (13) والنبطيّة (2) والجنوب (1) والبقاع (2) وبعلبك الهرمل (5) والشمال (2).

ثانيًا: مفهوم المشاركة المجتمعيّة

تعتبر المشاركة المجتمعيّة من الأسس في أيّ عمليّة تنمويّة، ويُصبح دورها آكد في التنمية البشريّة التي يُعتبر التعليم فيها هو الركيزة، لذا كان اهتمام أرباب التربية والتعليم بهذه المشاركة. ولا بدّ قبل البدء بتناول المشاركة المجتمعيّة من إطلالة على المفهوم ودلالاته ومجال تطبيقاته وخاصّة في المجال التعليمي لأنّ بحثنا يقع في ميدان علم اجتماع التربية.

1. **المشاركة والشراكة**

المشاركة لغة تُشتقّ من الفعل (أشرك) بمعنى (أدخل)، ويقال أشركه في الأمر أي أدخله فيه، وشاركه أي كان شريكه (مجمع اللغة العربيّة، 2001، ص 341)، وهي تقابل في اللغة الإنجليزيّة «Participation" ، وأصلها "Participate"، التي تعني شارك أو اشترك أو قاسم.

وهناك من يميل إلى التمييز بين مصطلحي "Participation" و "Partnership"، حيث يُشار إلى الأخيرة بمعنى شراكة.

والشراكة بالمعنى العام هي حالة أن تكون شريكًا أو ضمن مجموعة من الأشخاص يشتركون في الاهتمامات أو الملكيّة، وهي تعني في القانون الارتباط أو الاتّحاد بين شخصين أو أكثر لتنفيذ مشروع أو عمل ما، حيث يشتركون في الأموال والعمل والمهارات والنتائج أو أي منها، وعليهم أن يشتركوا في الفائدة التي تعود من وراء هذا الارتباط ويتحمّلوا الخسائر (The New International Websters, p 921) ، فالشراكة بهذا المعنى تنطوي على ارتباط أكثر التزامًا ونشاطًا، حيث أنّ الشركاء يشتركون في المسؤوليّة، أمّا المشاركون فيتعاونون في نشاط ما.

لذا فإنّ مفهوم الشراكة يميل إلى التشارك والتقاسم، بحيث يكون هناك طرفان أو أكثر يتشاركون الأهداف ويتّخذون القرارات ويتحمّلون الأعباء والنتائج. وبهذا المعنى تكون الشراكة أكثر إلزامًا ومسؤوليّة.

أمّا المشاركة فتعبّر عن مفهوم التعاون في أمر يدخل في دائرة اهتمام طرفين أو أكثر، من غير أن يأخذ طابع الإلزام، فهي تنطلق من مفهوم الالتزام الاختياري والذي يُترجم

بجهد مشترك يصبّ في صالح الأطراف المشاركون.
ومن هذا المنطلق، نركّز في بحثنا هذا على مفهوم المشاركة وليس على مفهوم الشراكة، فما نطرحه هو المشاركة المجتمعيّة وليس الشراكة المجتمعيّة في مجال التربية والتعليم.

1. **المشاركة المجتمعيّة** (Community Participation)

كثرت التعريفات التي تناولت المشاركة المجتمعيّة، لذا سنكتفي بعرض تعريفين للإضاءة على المفهوم في حدود البحث الذي نحن بصدده.
يعرّف دعبس المشاركة المجتمعيّة بأنّها الجهود التطوعيّة التي تقدّم من مختلف تجمّعات ومنظّمات العمل المدني سواء بالرأي أو بالعمل أو بالتحليل أو بالجهد من أجل دعم كافّة مشروعات وبرامج التنمية في المؤسّسات الرسميّة في المجتمع وتعميق روح التواصل والأداء الجماعي وتفعيل الطاقات المحلّيّة لدفع وتدعيم كافّة المشروعات التنمويّة (دعبس، 2009، ص 65).
ويلاحظ في هذا التعريف تركيزه على محوريّة المؤسّسات الرسميّة في المشاركة المجتمعيّة، فهذه المؤسّسات هي التي تستقطب هذا النوع من المشاركة بتنظيم مشاركة منظّمات العمل المدني.
ويعرّفها غيث في قاموس علم الاجتماع بأنّها: مشاركة في الجماعات الاجتماعيّة ومشاركة في المنظّمات التطوعيّة من جانب آخر، وخاصّة ممّا ينصبّ دورها على النشاط المجتمعي المحلّي أو المشروعات المحلّيّة. وتتمّ المشاركة خارج مواقف العمل المهني للفرد، وهي الدور الذي يأخذه الفرد أو يعطيه الحق في لعب الأدوار المختلفة، وذلك من خلال نشاطه البنائي في وظيفة المجتمع (غيث، 1979).
يركّز غيث في تعريفه على مشاركة الأفراد من خلال الجماعات الاجتماعيّة والمنظّمات التطوّعيّة التي تخدم المشروعات المحليّة، أي أنّه يتحدّث عن مستويين من المشاركة المجتمعيّة: الأوّل على مستوى الأفراد والثاني على مستوى الجمعيّات والمنظّمات.
إذن، تُشير المشاركة المجتمعيّة إلى الدور التطوّعي الذى يلعبه أفراد المجتمع ومؤسّساته في عمليّات التنمية والتقدّم المجتمعي، وهي تُعتبر مؤشّرًا من مؤشّرات الوعي المجتمعي. وتأتي هذه المشاركة من خلال الجماعات الاجتماعيّة والمنظّمات التطوعيّة التي تتوجّه بعملها لمساندة ودعم النشاط المجتمعي المحلّي أو المشروعات المحلّيّة، وذلك من خلال المشاركة في التخطيط، واتّخاذ القرار، والتنفيذ، والتقييم..

2. **المشاركة المجتمعيّة في التعليم**

سنقف على عدد من التعريفات التي حاولت الإحاطة بمفهوم المشاركة المجتمعيّة في

التعليم، لنصل في النهاية إلى وضع تعريف إجرائي للمفهوم بما يتناسب مع نوع دراستنا ومجال تخصّصها.

يعرّف الحارثي (2005) المشاركة المجتمعيّة في التعليم بأنّها «تعني المشاركة الفعليّة من المعلّمين وأفراد المجتمع المحلّي في تصميم الأنشطة التربويّة وتحديد محتوى المناهج وتطوير الطرق والوسائل التعليميّة الملائمة لقدارت وأنماط تعليم الطلبة، ومراقبة نوعيّة المدرسة وتقويمها من حيث فتح الأبواب أمام الآباء والمجتمع المحلّي ومدى كفاية التسهيلات والخدمات التعليميّة المقدّمة، وملاحظة وتقويم سلوك الطلبة والمعلّمين، وكذلك تقدير حاجات المعلّمين التدريسيّة وتدريبهم (الحارثي، 2005، ص 20).

نلاحظ أنّ هذا التعريف يتوسّع بمفهوم المشاركة المجتمعيّة ليلامس مفهوم الشراكة المجتمعيّة، فيتحدّث عن المشاركة الفعليّة في تصميم الأنشطة التربويّة، وتحديد محتوى المناهج، وتطوير الطرق والوسائل التعليميّة، ومراقبة نوعيّة المدرسة وتقويمها، وتقدير حاجات المعلّمين التدريسيّة وتدريبهم. كما أنّ التعريف اقتصر على مشاركة الأفراد ولم يشر إلى مشاركة المنظّمات والمؤسّسات.

وتعرّفها أبو عوض جوان إجرائيًّا بالاستفادة من تعريف براي (Bray, 1999, p. 3) بأنّها: رغبة واستعداد المجتمع في المشاركة الفعليّة في جهود تحسين التعليم وزيادة فاعليّة المدرسة في تحقيق وظيفتها التربويّة وزيادة اهتمام المجتمع المحلّي نحو ملكيّة العمليّة التعليميّة والمساهمة فيها، فالمشاركة المجتمعيّة هي العمليّة التي من خلالها تتاح الفرصة لأكبر عدد من أولياء الأمور ومؤسّسات المجتمع ليساهموا بالفكر والمشورة والموارد المادّيّة والبشريّة من أجل تطوير العمليّة التعليميّة (أبو عوض جوان، 2013، ص 6).

إنّ مقاربة أبو عوض جوان للمفهوم تنطلق من رغبة المجتمع في المشاركة ولا تنظر إلى رغبة المدرسة في هذا النوع من المشاركة، فالمدرسة التي لا تتّجه لمشاركة مجتمعها لن تتيح له فرص المشاركة في فعاليّاتها التربويّة والتعليميّة. كما أنّ التعريف أكّد مشاركة الأفراد (أولياء الأمور) والمنظّمات (مؤسّسات المجتمع)، ولكنّه اقتصر في المشاركة الفرديّة على أولياء الأمور. ولم يُشر التعريف إلى أنواع المؤسّسات المشمولة بالمفهوم، هل هي مقتصرة على المؤسّسات الأهليّة؟ أو تضمّ المؤسّسات الحكوميّة؟ كما أنّ التعريف أكّد فكرة المشاركة بهدف المساهمة.

وترى القفاص أنّ المشاركة المجتمعيّة في التعليم هي الجهود التي يقوم بها الأفراد بجميع

فئاتهم ومؤسّسات المجتمع المدني في مجال التخطيط، واتّخاذ القرار، والتنفيذ، والتقييم لعناصر العمليّة التعليميّة. ويتحقّق من هذ المشاركة استيفاء احتياجات المشاركين من ناحية، وتحقيق الصالح العام من ناحية أخرى (القفّاص، 2003، لا ص.).

ركّزت القفاص على مؤسّسات المجتمع المدني فقط، ولم تُشر للمؤسّسات الحكوميّة، كما أنّها حدّدت مجالات المشاركة بالتخطيط، واتّخاذ القرار، والتنفيذ، والتقييم، ولكنّها لم تُشر إلى مستوى هذه المشاركة والمدى الذي يُمكن أن تتعامل معه، بحيث أنّها أبقت الأمر معلّقًا ما بين المشاركة والشراكة.

لقد حاولت التعريفات المذكورة أعلاه أن تقدّم مفهوم المشاركة المجتمعيّة في التعليم النظامي من وجهة دور المجتمع بإغناء المدرسة بقدراته ومقدّراتها للمساهمة بارتقائها وبلوغ أهدافها، ولكنّها لم تركّز على دور المدرسة في المساهمة بتلبية حاجات المجتمع كشكل من أشكال التبادل بينهما ممّا يفعّل هذه المشاركة لتعود بالصالح العام عليهما معًا.

كما إنّ هناك زاوية نظر لمفهوم المشاركة المجتمعيّة يرمي إلى فك عزلة المدرسة عن مجتمعها وإعادة دمجها من جديد، من خلال مشاركة المجتمع بكافّة مؤسّساته وهيئاته الحكوميّة وغير الحكوميّة المتمثّلة بالمنظّمات الأهليّة والأهل ووسائل الإعلام وغيرها من المؤسّسات التي تقدّم الخدمات لأفراد المجتمع.

لذا، وبناء على ما تقدّم، يُمكن أن نقدّم التعريف الإجرائي للمشاركة المجتمعيّة في التعليم الذي نتبنّاه في دراستنا هذه، وهو الآتي:

هي عبارة عن مجمل الجهود المتبادلة بين المدرسة ومجتمعها المحلّي، أفرادًا وجماعات، منظّمات أهليّة أو حكوميّة، للمساهمة بزيادة فاعليّة المدرسة في تحقيق وظيفتها التربويّة وللمساهمة بتلبية احتياجات المجتمع، بالاستفادة من قدراتهما ومقدّراتهما، وبما يتناسب مع دور كلٍّ منهما، عن طريق تقديم الاستشارات، والإشراك في صنع القرارات، وتنظيم الأنشطة والفعاليّات المشتركة، وتأمين الدعم المادّي والمعنوي.

ثالثًا: خيار المشاركة المجتمعيّة

إنّ المشاركة المجتمعيّة في التعليم يعتبر خيارًا من الخيارات المتاحة أمام المدرسة، فهي مَن يتّخذ القرار بشأن الانفتاح على المجتمع المحلّي وفعاليّاته، وإشراكه في عمليّاتها المختلفة، والإفادة من قدراته ومقدّراته، وتبادل المصالح بينهما.

ولكن السؤال المهم الذي يُمكن طرحه هو: هل المدرسة التي تطمح للنجاح والارتقاء بدورها وتحقيق أهدافها، لها حرّيّة الخيار في أن تفعّل مشاركتها مع مجتمعها ومشاركة مجتمعها معها، أم أنّ الأمر هو خيار ملزم؟

1. **التحدّيات التربويّة والمشاركة المجتمعيّة:**

هناك العديد من التساؤلات التي ترتبط بقدرة المدرسة المعاصرة على القيام بوظيفتها التربويّة المنوطة بها لإعداد أجيال المستقبل في ظلّ التغيّرات التي تعصف بالمجتمعات، والتطوّرات التي طالت مختلف جوانب الحياة، والتقدّم العلمي الهائل، وتفرّع العلم، وتخصّص المعرفة، ممّا يشكّل تحدّيات كبرى أمام المدرسة، ويفرض عليها إعادة النظر بسياساتها التربويّة لتستطيع مسايرة التطوّر والتقدّم المجتمعي في شتّى الميادين الثقافيّة والاجتماعيّة والساسيّة والتكنولوجيّة والمعلوماتيّة، ويدفعها للبحث عن حلول ذكيّة تساعدها في التصدّي لمهامها التربويّة لتكون قادرة على التكيّف والتعامل مع هذه المتغيّرات النوعيّة، ولعلّ من أبرز التحدّيات التربويّة أمام المدرسة ما يأتي:

— **القدرة على مسايرة التطوّرات التكنولوجيّة المتسارعة** التي تُعتبر السمة الأبرز للعصر الحديث والتي باتت جزءًا من تشكّل الهويّة الفرديّة والهويّة الجمعيّة، فكيف ستستطيع المناهج المدرسيّة اللحاق بهذا التطوّر المتسارع وتسايره في حين أنّ التغيير فيها يحتاج عادة إلى جهود كبيرة ووقت متّسع سواء في الإعداد أو التطبيق، فضلًا عن متطلّباته البشريّة والمادّيّة والمعنويّة. فالمدرسة أمام تحدٍّ في صناعتها للإنسان وتنمية قدراته بالاستفادة من استعداداته ليتمكّن من خوض تجربة حياتيّة ناجحة في المجتمع الذي يعيش في كنفه.

— **القدرة على إعداد المتعلّمين إعدادًا عامًّا يؤهّلهم لاستكمال دراساتهم التخصّصيّة** بما يتناسب مع متطلّبات الحياة وسوق العمل، فقد فرضت التحوّلات والتغيّرات التي طرأت على المجتمعات المعاصرة في المجالات التكنولوجيّة والمعلوماتيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة انعكاسات عميقة على متطلّبات الحياة وسوق العمل. وبات مطلوبًا من المدرسة أن تعدّ التلامذة لممارسة الحياة العمليّة في عالم متغيّر، حيث طرأت تغييرات جذريّة في مجال الإنتاج ونظم العمل، التي تعتمد على المعرفة والكفايات المهنيّة والعلميّة والمسلكيّة القابلة للتطوير لمواكبة المتغيّرات والمستجدّات العلميّة والتكنولوجيّة (أحمد الخطيب، رداح الخطيب، 2006، ص 2).

— **القدرة على إعداد مواطن متمسّك بهويّته المجتمعيّة ومنفتح على الثقافات العالميّة**، وهذا ما يتطلّب تربية المتعلّم على تقبّل التنوّع والتمايز في عالم يتّجه نحو التجانس، والإيمان بالأصالة الثقافيّة والحفاظ على الهويّة وصولًا إلى تحقيق التفاعل الواعي مع المجتمع العالمي.

— **القدرة على تربية متعلّم منفتح فكريًّا مع وعي وبصيرة**، بعيدًا عن الانغلاق والجمود، وهذا يتطلّب تحويل البيئة التعلّميّة في المدرسة من بيئة مغلقة إلى بيئة مفتوحة،

تعتمد التواصل الفعّال مع المجتمعات والقطاعات المختلفة المحيطة بالمدرسة، واستثمار مصادر التعلّم المتنوّعة المحلّيّة والعالميّة.

– **مواجهة محدوديّة الموارد والإمكانيّات المتاحة للمدرسة** لمواجهة التحدّيات وحجم المسؤوليّات الملقاة على عاتقها، فحجم الموارد المادّيّة المخصّصة للتربية والتعليم في موازنات الحكومات لا يفي بمتطلّبات المدرسة واحتياجاتها، وهذا ما يحدّ من قدراتها على تحقيق أهدافها والقيام بمسؤولياتها تجاه مجتمعها الحاضن.

– **تراجع دور الأهل في التربية** وإيكال المهمّة للمدرسة، ممّا يجعلهم بعيدين عن مواكبة مستجدّات التربية والتعليم من جهة ومواكبة مسار تعلّم أولادهم، وهذا ما يترك آثارًا سلبيّة عميقة تعجز المدرسة عن ترميمها بشكل منفرد، فالمسؤوليّة المشتركة والتكامل بين المدرسة والأهل مرتكز أساسي في نجاح التربية وتحقيق أهدافها.

إنّ مجمل هذه التحدّيات يشكّل دافعًا للمدرسة للبحث عن مَن يتحمّل معها المسؤوليّة ويساعدها في أداء دورها والقيام بوظائفها. فالمدرسة بحاجة إلى مساندة ومساعدة كلّ المعنيّين بناتجها التربوي من أهل وهيئات ومؤسّسات حكوميّة وغير حكوميّة ومجتمع أهلي بتنظيماته وجمعيّاته... والمجتمع بما يمتلك من قدرات ومقدّرات يمكن أن يكون داعمًا للمدرسة في مسارها التعليمي وأن يوافر لها فرصًا كبيرة تفتح الأفق على تعاون بنّاء يساهم في ارتقائها وبلوغ أهدافها، ممّا يؤسّس لأطر تعاون مرنة تجعل من المشاركة هدفًا مشتركًا للجميع، ويؤمّن اندماج المجتمع بشكل حقيقي في جهود إصلاح وتطوير المدرسة. ولهذا يمكن أن يكون إصلاح المدرسة والأنظمة التعليميّة القائمة بما يتناسب مع حجم التحدّيات من خلال تحقيق الدمج الوظيفي والمعرفي والاجتماعي بين المدرسة والمجتمع وهدم الحواجز التي تقوم بينهما (Kizlik, 2008, p. 89).

وفي هذا السياق يأتي تأكيد المنتدى الاجتماعي العالمي الذي عقدته منظّمة اليونسكو في السنغال (2003م) على ضرورة مشاركة المجتمع في تطوير التعليم وإدارته وبناء أنظمة لمحاسبة الإدارة التعليميّة، كما أكّد على دور المنظّمات غير الحكوميّة ومؤسّسات المجتمع المدني في تقديم الخدمات، والاشتراك في وضع السياسة التعليميّة وصياغتها.

وبناء على ما تقدّم، تعتبر المشاركة المجتمعيّة في التعليم ضرورة ملحّة في عصرنا الحاضر، ومن دونها لا تستطيع المدرسة أن تحقّق رسالتها التربويّة وأهداف المجتمع الحاضن وطموحاته، ولا يُمكن للمدرسة أن تبقى في عزلة عن الظروف والعوامل المجتمعيّة التي تحيط بها، فهي وبحسب طبيعتها جزء من المجتمع تنفعل به وتتفاعل معه، وبالتالي يجب أن تستفيد من طاقات وموارد المجتمع البشريّة والمادّيّة.

2. معوّقات المشاركة المجتمعيّة في التعليم

إنّ رغبة المدرسة بتفعيل المشاركة المجتمعيّة ليست قرارًا تتخذه المدرسة من طرفها فحسب، بل يجب أن يكون المجتمع مهيّأً لهذه المشاركة ومتفاعلًا معها، لذا فإنّ هناك العديد من المعوّقات التي قد تعيق تقدّم المشاركة المجتمعيّة، وفي هذا المجال يمكن تناول المعوّقات الآتية:

1.2. معوّقات ثقافيّة

ترتبط هذه المعوّقات بثقافة المجتمع وتبلور مفهوم المشاركة المجتمعيّة فيه، فالنظرة للمشاركة المجتمعيّة ما زالت قاصرة ومقتصرة على المنافع الآنيّة والمباشرة، وهي محكومة بما يعود بالفائدة على أحد طرفيّ المشاركة أو كليهما في المدى القريب والمنظور. فالمدرسة تبحث عن المنفعة المباشرة من إشراك المجتمع المحيط والتشارك معه، وغالبًا ما لا تجد المدرسة منافع مباشرة من عمليّة الإشراك هذه، وسرعان ما تستبعد إشراك الآخرين في صوغ استراتيجيّاتها وإعطاءهم هامشًا في المشاركة بالقرارات التربويّة على اختلاف أنواعها ومستوياتها. والأمر مشابه إلى حدٍّ ما من جهة المجتمع وفعاليّاته الأهليّة والحكوميّة، مع فارق أنّ الاستعداد لديهم عادة يكون أعلى للتعاون مع المدرسة ومساعدتها في رفع مستويات الخدمة التي تقدّمها للمجتمع. كما أنّ فعّاليّة المشاركة المجتمعيّة ترتبط بمفهوم المصالح الفرديّة أكثر من ارتباطها بمفهوم المصالح الجماعيّة أو الجمعيّة، فما يحرّك المدرسة تجاه مجتمعها في إطار صوغ العلاقات وبناء أواصر المشاركة هو ما يعود بالمصلحة لصالح المدرسة بغضّ النظر عن الصالح العام، لذا نجد أنّ المدرسة كمنشأة حيويّة توصد أبوابها في وجه استفادة المجتمع من مرافقها، وتكون محكومة في ذلك لنظرتها الضيّقة في المنفعة العائدة عليها من ذلك، متجاهلة مساهمتها في الإنماء العام لمحيطها وتوفير فرص الاستثمار لمنشآتها بما يعود على الصالح العام.

لذا فإنّ ثقافة المشاركة المجتمعيّة تحتاج إلى إعادة تموضع مبني على منظورات أرحب وأوسع من مجرّد المقاربة النفعيّة الآنيّة والفرديّة، ما نحتاجه هو منظورات تستشرف المستقبل وتضع المدرسة في موقع الريادة المجتمعيّة، فتكون هذه المدرسة مؤمنة بالمشاركة المجتمعيّة وتبني مشاريعها وخططها بالتشارك مع مجتمعها بما يمثّل من امتداد حقيقي لرؤاها وتطلّعاتها.

2.2. معوّقات قانونيّة

ترتبط هذه المعوّقات بمشروع الدولة والمدرسة التي تريدها، سواء في مدارسها العامّة (الرسميّة) أو في المدارس الخاصّة التي تخضع لقوانينها وأنظمتها التربويّة والتعليميّة

والماليّة وما إلى ذلك. فعدم وضوح القوانين والمراسيم التي تنظّم علاقة المدرسة بمحيطها وشكل التعاون بينها وبين المؤسّسات الأهليّة والحكوميّة وأولياء الأمور يحول دون وضع مشروع مشاركة حقيقيّة بين المدرسة ومجتمعها، وتبقى المدرسة في هذه الحالة أسيرة لنموذج إداري في الحكم مضى على وجوده عشرات السنين (كالحالة اللبنانيّة) وأصبح غير قادر على مواكبة التطوّرات المتسارعة التي طالت كافّة مناحي الحياة الاجتماعيّة، وأبسط مثال على ذلك فإنّ إجراء أي بحث في مدرسة من المدارس الرسميّة يتطلّب موافقة خطّيّة من المدير العام للتربية في لبنان، وأنّ أي مشاركة للمدرسة في أي فعّاليّة علميّة تحتاج إلى إذن مسبق من المسؤولين في التسلسل الإداري المعتمد، وهذا ما يساهم في الحدّ من تفعيل المدرسة لمشاركتها المجتمعيّة.

فالمطلوب من القانون أن يكون داعمًا حقيقيًّا لتفعيل هذا النوع من المشاركات، وتسهيل القانون ومرونته يعتبران محفّزات أساسيّة للمضي بسياسة المشاركة المجتمعيّة. وفي هذا المجال يُمكن تناول آليّات تيسير المشاركة عبر تخفيف الإجراءات واختصار الوقت والجهد، وتطبيق الأنظمة اللامركزيّة في اتّخاذ القرارات على مستوى المؤسّسات التعليميّة.

3.2. معوّقات تنظيميّة

تتمثّل هذه المعوّقات بضعف التنسيق بين المؤسّسات التعليميّة ومختلف مؤسّسات الدولة، بدءًا من رأس الهرم المتمثّل بوزارة التربية والتعليم العالي وصولًا إلى قاعدته المتمثّلة بالمدارس المنتشرة في مختلف الأراضي اللبنانيّة. فالتنسيق والتعاون بين هذه المؤسّسات وتلك شبه غائب، وبالتالي فإنّ المدرسة تخسر فرص الاستثمار في مقدّرات الدولة دعمًا للعمليّة التعليميّة التعلّميّة، وتبقى الاستفادات محدودة ببعض المبادرات الفرديّة.

كما أنّ استفادة المدرسة من مقدّرات المجتمع الأهلي ما زالت بحدّها الأدنى، والمدرسة ما زالت مقيّدة بقيود قانونيّة تحول بينها وبين هذا المستوى من الإفادات. فالهيئات التعليميّة على اختلاف مستوياتها لم تعمل على عقد بروتوكولات تعاون وتشارك بين المدرسة والجهات العلميّة والاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة الفاعلة في المجتمع. إنّ ما تمتلكه مختلف هذه الجهات من مقدّرات وإمكانيّات كفيل بأن يُحدث تحوّلًا في أداء المدرسة وفعّاليّتها، ولكنّ الأمر يحتاج إلى وجود قيادات تربويّة تمتلك رؤى انفتاحيّة وقادرة على الاستثمار في موارد الدولة ومجتمعها، بما يؤمّن للمدرسة فرص الحصول على استثمارات علميّة واجتماعيّة وثقافيّة واقتصاديّة حقيقيّة تزيد في مردودها التربوي العام.

إنّ إمكانيّة استفادة المدرسة من التشارك مع المؤسّسات الحكوميّة والأهليّة ليس لها حدّ، ويكفي لتبيان ذلك إيراد بعض الأمثلة، كالاستفادة من مختلف الفرص التي تؤمّنها مراكز

التدريب في الوزارت والمنظّمات الأهليّة لتدريب الكادر التعليمي أو التلامذة أو حتّى أولياء أمورهم في مختلف العناوين التي تتقاطع مع الأهداف التربويّة للمدرسة، والاستفادة من المؤسّسات الصحيّة في التوعية الصحيّة وبرامج التغذية ودعم الوحدات الطبيّة في المدارس، والاستفادة من الأنشطة والفعّاليّات الثقافيّة والفنّيّة والرياضيّة والعلميّة بكلّ أشكالها وأنواعها، والاستفادة من البلديّات والجهات المتموّلة في تطوير البنى والتجهيزات والوسائل والموارد المدرسيّة ودعم الأنشطة التعليميّة والأنشطة المدرسيّة العامّة...

4.2. معوّقات أسريّة

ترتبط هذه المعوّقات بالتطوّرات التي طرأت على الأسرة ووظائفها، فالدور التربوي المنوط بالأسرة في تراجع مستمرّ في ظل الضغوطات الاقتصاديّة المبرّرة أو غير المبرّرة التي تعيشها الأسرة الحديثة، فمتطلّبات الحياة أصبحت تفوق قدرات الوالدين على تلبيتها، لذا نجد أنّ الوالدين يصرفان جلّ وقتهما في العمل لتأمين هذه المتطلبات، وبالتالي لم يعد لهما الوقت الكافي لمتابعة الشأن التربوي لأولادهما، فنراهما قد أوكلا مهمّة التربية والتعليم للمدرسة وتفرّغا للعمل على تأمين العوامل الماديّة المساندة لاستمرار الأسرة وديمومة تماسكها الظاهري. ولهذا نجد أنّ المدرسة تجهد لتتحمّل عبء ومسؤوليّة التربية بأبعادها المختلفة في ظل انشغال الأهل وانصرافهم شبه الكامل لتأمين الحاجات المادّيّة. ويتمظهر هذا الأمر من خلال التواصل المحدود بين الأهل والمدرسة، وضعف مواكبة الأهل لأولادهم تعليميًّا أو حتّى تربويًّا، وضعف مشاركتهم في الفعّاليّات التربويّة التي تنظّمها المدرسة من محاضرات وورش وندوات، واقتصار حضور الأهل إلى المدرسة على بعض المحطّات الأساسيّة والتي تكون ملزمة من قبل الإدارات المدرسيّة تفرضها ظروف المتابعة والمواكبة. إنّ تقلّص دور الأهل في المواكبة المدرسيّة والمساندة التعليميّة يُفقد المدرسة عاملًا أساسيًّا من عوامل قوّتها وقدرتها على القيام برسالتها التربويّة، فمشاركة الأهل في المدرسة وفعّاليّاتها التربويّة أمر في غاية الأهمّيّة، ومساندتهم التعليميّة له انعكاسات كبيرة على تحصيل أبنائهم.

لذا، فإنّ إعادة انخراط الأهل في العمل المدرسي أمر في غاية الأهمّيّة وعامل من عوامل الحيويّة التربويّة. فعلى المدرسة أن تتخيّر الأساليب والطرق لإعادة إدماج الأهل بدورهم التربوي والتعليمي، ومن الأمثلة التي تعزّز المشاركة الوالديّة هو الاستفادة من التكنولوجيا ووسائل التواصل الحديثة في إنشاء شبكات تواصل دائم مع الأهل لتزويدهم بكافّة المستجدات التربويّة والتعلّميّة التي ترتبط بأبنائهم سواء على مستوى تحصيلهم الدراسي في المواد المختلفة وفي جميع أنواع التقويم أو على مستوى سلوكهم التعلّمي أو سلوكهم

التربوي العام، ممّا يوفّر للأهل معطيات واضحة ودقيقة عن تقدّم أولادهم في المجالات كافّة، كما يُمكن تفعيل لجان الأهل وإعطاؤها دورًا فاعلًا وشراكة حقيقيّة، وكذلك تفعيل إشراك الأهل في اتخاذ القرارات المدرسيّة الإداريّة منها والتربويّة والتعليميّة بالاستفادة من تطوّر وسائل الاتّصال والتواصل، كما يُمكن الاستفادة من طاقات وتخصّصات أولياء الأمور في مختلف المجالات التي تهتمّ بها المدرسة سواء على مستوى المناهج التعليميّة أو التنظيم والإدارة أو المساعدة التقنيّة وتقديم الخدمات المختلفة للمدرسة، فضلًا على وضع آليّات ثابتة ومستمرّة للتواصل بين الأهل والجهات المختلفة في المدرسة.

ما بين التحدّيات التي تواجه المدرسة في أداء رسالتها التربويّة، وما بين معوّقات اعتماد المشاركة المجتمعيّة وتطبيقاتها، تُصبح هذه المشاركة ضرورة للمدرسة الساعية إلى التميّز في أدائها والارتقاء بمستواها، وبهذا المعنى لا يُمكن النظر إليها على أنّها خيار اختياري، بل أصبحت بمثابة خيار ملزم تتخذه المدرسة بوعي، وتخطّط له بدقّة، وتسعى لبلوغه باعتماد استراتيجيّات عمليّة تضعه في سياقات تطبيقيّة.

رابعًا: المشاركة المجتمعيّة في ميدان التطبيق

إنّ خيار المدرسة في تفعيل المشاركة المجتمعيّة هو إستراتيجيّة متقدّمة طويلة الأمد، تضع المدرسة في مساقات ومسارات جديدة تؤثّر في مختلف مناحي عملها، وتلزمها بإعادة توجيه مخطّطاتها التربويّة والتعليميّة للاستفادة من مفاعيل هذه المشاركة وتثميرها لصالح العمليّة التعليميّة التعلّميّة، ووضعها في خدمة أهدافها التربويّة.

لذا، لا بدّ أن تدخل المشاركة المجتمعيّة في عمق التخطيط الاستراتيجي التربوي لتشكّل إحدى قضاياه. عندها يُمكن الحديث عن استراتيجيّات المشاركة المجتمعيّة في التعليم، التي تُفضي إلى مشاركة حقيقيّة بعيدًا عن الشعارات الجوفاء.

ولكن ماذا عن المدرسة اللبنانيّة؟ وإلى أيّ مدى يُمكن القول بإنّها أخذت مسارها في تفعيل المشاركة المجتمعيّة؟ أم أنّها ما زالت خارج سياق ترجمتها والاستفادة من مفاعيلها؟

للإجابة عن هذه التساؤلات سنتناول نتائج دراستنا الميدانيّة التي تمحورت حول ست استراتيجيّات مستقاة من الأدب التربوي لتفعيل المشاركة المجتمعيّة بين المدرسة ومجتمعها.

1. **إستراتيجيّة الاستفادة من موارد المجتمع:**

تتمثّل هذه الإستراتيجيّة بقدرة المدرسة على استثمار الموارد البشريّة المتوافرة في المنطقة التي تتواجد فيها من نخب وفعاليّات تربويّة واجتماعيّة واقتصاديّة، ومن متخصّصين في

مختلف المجالات العلميّة التي تقع في صلب اهتمامات المدرسة، ومن أصحاب الخبرة العمليّة في شتى المجالات، وتتمثّل أيضًا بقدرتها على استثمار الموارد الماديّة والتسهيلات المتوافرة في محيطها من منشآت رياضيّة وفنّيّة وعلميّة وصحيّة وثقافيّة وترفيهيّة... وذلك من خلال تنظيم البرامج الموجّهة لخدمة الغايات التربويّة للمدرسة، حيث أنّ المنهاج التربوي يزخر بالأهداف والكفايات التي تتطلّب وضعيّات حقيقيّة يُوضع المتعلّم في سياقها لإكسابه المهارات الحياتيّة.

إنّ هذه الإستراتيجيّة ناظرة إلى تمكين المدرسة من استخدام الموارد المتاحة في مجتمعها المحلّي لتنفيذ برامجها التربويّة، والاستفادة منها في تيسير اكتساب التلامذة للمعارف المختلفة التي يحتاجونها ليتعلّموا، أو في تدريب المتعلّمين على اكتساب مهارات حياتيّة من خلال انخراطهم الطوعي في الوضعيّات الحقيقيّة، أو في الاستفادة منها كمنطلقات ومنصّات للتعلّم.

إنّ نتائج دراستنا أشارت إلى تفاوت بين مدارس العيّنة في الاستفادة من الطاقات البشريّة التي تقع في مناطق هذه المدارس والتي يُمكن لها أن تثمّرها في خدمة العمليّة التربويّة. لقد بيّنت النتائج أنّ 51% من مدارس العيّنة تستفيد من اختصاصات أولياء أمور تلامذتها، وذلك من خلال التعاون معهم أو استضافتهم لإنجاز أعمال إداريّة ولوجستيّة وللاستفادة من تخصّصاتهم العلميّة لإغناء العمليّة التعليميّة باستضافتهم إلى الحصص الدراسيّة أو اللقاءات المباشرة مع التلامذة في إطار ورش ومحاضرات. وإن كانت هذه النسبة جيّدة فإنّه بالمقابل هناك 49% من مدارس العيّنة لا تستفيد من هذه الموارد البشريّة المتاحة وبخاصّة أنّ أولياء الأمور يتجاوبون عادة في هذا النوع من التعاون مع المدرسة التي ينتسب إليها أولادهم.

كما أن هناك 72.5% من مدارس العيّنة تستفيد من النخب والفعّاليّات التربويّة والعلميّة الفاعلة في المنطقة التي تتواجد فيها المدرسة، وتكون هذه الاستفادة على شكل محاضرات وورش وزيارات وأنشطة تنظّمها المدرسة باستضافة هذه الشرائح في المجالين التربوي والتعليمي. لقد كان عدد الأنشطة في العام الدراسي 2018–2019 هو 85 نشاطًا موزّعين على 20 مدرسة، بمعدّل وسطي 4.2 نشاطًا لكلّ مدرسة. وبالنظر إلى هذه الأرقام الأخيرة، نجد أنّ هذه الاستفادة ما زالت محدودة جدًّا إذا ما قارنّاها بعدد الصفوف والشعب في هذه المدارس والتي تتطلّب برامجها التربويّة الكثير من التثمير في هذا المجال.

الجدول (1): عدد مرّات استفادة المدارس من النخب والفعاليات التربويّة والعلميّة التي تتوافر في محيطها

عدد مرّات الاستفادة	التكرار	النسبة المئويّة
لا استفادة ابدًا	8	27.5
من مرّة واحدة إلى 3 مرّات	9	31
من 4 مرّات إلى 6 مرّات	9	31
7 مرّات	3	10.5
المجموع	**29**	**100**

وفي ما يخصّ إشراك المدرسة تلامذتها بالمسابقات والمباريات التي تنظّمها المؤسّسات والجمعيّات العاملة في الحقول التربويّة والتعليميّة والثقافيّة كفرص لإثراء معارفهم واختبار مكتسباتهم، فقد أشركت 86.2% من مدارس العيّنة تلامذتها بـ 102 مسابقة ومباراة خلال العام الدراسي 2019-2018، بمعدّل وسطي 4 لكلّ مدرسة، وبالتالي فإنّ 13.8% من هذه المدارس لم تشرك تلامذتها بهذا النوع من الأنشطة.

الجدول (2): عدد مرّات إشراك تلامذة المدارس بالمباريات والمسابقات خارج حرمها

عدد مرّات الاشراك	التكرار	النسبة المئويّة
لا استفادة ابدًا	4	13.8
من مرّة واحدة إلى 3 مرّات	12	41.3
من 4 مرّات إلى 6 مرّات	9	31
من 7 مرّات إلى 11 مرّة	4	13.8
المجموع	**29**	**100**

ومن هذه المسابقات والمباريات التي تمّ إشراك التلامذة بها نذكر الآتي: مباراة العلوم التي تنظّمها الهيئة الوطنيّة للعلوم والبحوث، ومسابقة حول ظاهرة الفساد من تنظيم لجنة المرأة اللبنانيّة، البطولة الرياضيّة المدرسيّة من تنظيم وزارة التربية والتعليم العالي، ومباراة تحدّي القراءة من تنظيم وزارة التربية والتعليم العالي في سياق المباراة القطريّة، ومسابقة السيدة الزهراء (ع) والإمام المهدي (ع) من تنظيم جمعيّة التعليم الديني، ومباراة بيئتي تغدو أجمل من تنظيم اللقاء التنسيقي للمؤسّسات التربويّة الإسلاميّة، ومباراة قواعد اللغة العربيّة من تنظيم وزارة التربية والتعليم العالي، وبطولة لبنان للشطرنج من تنظيم الاتّحاد اللبناني..

أمّا في ما يتعلّق باستفادة المدارس من الموارد المادّية التي تتوافر في محيطها، فقد تبيّن أنّ المجتمع المحلّي الذي تتواجد فيه المدرسة في لبنان يعتبر عمومًا غنيًّا بما يتوافر فيه من مرافق حيويّة يُمكن للمدرسة استثمارها في اتّجاهات متعدّدة. لقد أفاد مديرو مدارس

العيّنة (29 مديرًا) عن وجود مرافق كثيرة في محيط مدارسهم كالملاعب الرياضيّة والمكتبات العامّة وقاعات المسارح والمعالم الدينيّة والمعالم الأثريّة والمصانع وخلافه. وعند سؤالهم عن حجم الإفادة من هذه المرافق الحيويّة كانت الردود متفاوتة، ولكنّها في أحسن الأحوال لم تكن بالقدر الذي يعبّر عن استثمار حقيقي.

تُبيّن نتائج الدراسة أنّ 34% تقريبًا من المدارس يتوافر في محيطها ما يقل عن 3 مرافق حيويّة من المذكورة أعلاه، بينما اللاتي يتوافر لها ما لا يقلّ عن 4 مرافق حتّى 7 مرافق، فقد بلغت 62%، ومدرسة واحدة لم يتوافر في محيطها مرافق حيويّة.

وبحسب النتائج أيضًا تبيّن أن هناك 119 مرفقًا حيويًّا متوافرًا لهذه المدارس، وما تمّت الاستفادة منها فعليًا هو 417 مرّة خلال العام الدراسي 2019–2018، بمعدّل 3.5 مرّة لكلّ مرفق، وبمعدّل وسطي 14 مرّة تقريبًا لكلّ مدرسة، مع وجود تفاوت كبير في الاستعمال بين مدرسة وأخرى، فقد كان أدناها 1 وأقصاها 52 مرّة. وتوزّعت المدارس بحسب مرّات استفادتها كالآتي: 44.8% من المدارس كانت استفادتها أقلّ من 11 مرّة على مدار العام، ونسبة المستفيدين بين 11 و 30 مرّة كانت 41.3%، وأكثر من 30 مرّة كانت 10.3%، وهذا ما يبيّنه الجدول أدناه (انظر الجدول رقم 3).

الجدول (3): عدد مرّات استفادة المدارس من االمرافق الحيويّة التي تتوافر في محيطها

عدد مرّات الاستفادة	التكرار	النسبة المئويّة
لا استفادة ابدًا	1	3.4
من مرّة واحدة إلى 10 مرّات	13	44.8
من 11 مرّة إلى 20 مرّة	9	31.0
من 21 مرّة إلى 30 مرّة	3	10.3
من 31 مرّة إلى 40 مرّة	1	3.4
من 41 مرّة حتى 52 مرّة	2	6.9
المجموع	**29**	**100**

وكتعقيب عام على نتائج استثمار مدارس العيّنة للموارد البشريّة والمادّية التي تتوافر لها في محيطها، وجدنا أن أغلب هذه المدارس يحاول الاستفادة، ولكنّ النتائج لم ترقَ إلى مستوى اعتبار **إستراتيجيّة الاستفادة من موارد المجتمع** متحقّقة في الأداء العملي لهذه المدارس.

2. إستراتيجيّة التعاون مع المؤسّسات القائمة:

إنّ المدرسة تكون عادة محاطة بالمؤسّسات الخاصّة والرسميّة لقطاعات العمل المختلفة،

التجاريّة والصناعيّة والزراعيّة والسياحيّة وغيرها، وتعمل ضمن شبكة من الهيئات الأهليّة والمحليّة ودور الخدمة المتخصّصة، فهي تتواجد في بيئة غنيّة بخبراتها وإمكاناتها البشريّة والمادّيّة، وهذا ما يوافر للمدرسة فرص الاستفادة لتعزيز متطلّبات تحقيق أهدافها.

إنّ هذه الإستراتيجيّة تهدف إلى تمكين المدرسة من الاستفادة المدروسة من قدرات ومقدّرات مجتمعها المحلّي لتسخيرها في خدمة أهدافها من خلال التعاون المستمرّ وقيام البرامج والمشاريع المشتركة التي تعود بالفائدة على كلا الجهتين، فتكون المدرسة هنا منصّة لهذه الجهات وميدان عمل يوافر لها فرص تقديم الخدمة في المجال التربوي.

إنّ المجتمع المحلّي لمدارس العيّنة، وبخاصّة في المدن، يزخر بما يتوافر فيه من مؤسّسات وجمعيّات ثقافيّة وعلميّة وفنّيّة وتقنيّة واجتماعيّة واقتصاديّة... منها ما هو رسمي، ومنها ما هو خاص. فكيف تستثمر المدرسة في هذا المجال؟

لقد عبّر المديرون عن تعاونهم مع جهات عديدة تعمل في مجالهم الجغرافي، وجاءت الجمعيّات الصحّيّة في طليعة الجهات المتعاون معها، تلاها البلديّات، فقد وجدنا أنّ هناك 79.3% من المدارس تنظّم أنشطة مشتركة مع الجمعيّات الصحّيّة، و 72.4% مع البلديّات، و 65.5% مع الجمعيّات الاجتماعيّة، و 48.3% مع جهات علميّة، و 48.3% مع جهات دينيّة، و 41.4% مع الجمعيّات الثقافية، و 41.4% مع جهات أمنيّة (جيش، أمن داخلي..)، و 37.9% مع مراكز تدريب، و 34.5% مع جمعيّات رياضيّة، و 13.8% مع جهات حزبيّة.

وقد بلغ عدد الجهات التي تعاونت معها مدارس العيّنة في تنظيم أنشطة مشتركة 149 جهة، بمعدّل وسطي 5.1 جهة لكلّ مدرسة، وتراوح عدد الجهات بحسب المدارس بين جهة واحدة و 9 جهات، وكانت نسبة المدارس التي تعاونت مع 3 جهات وما دون 27.5%، ونسبة التعاون مع 4 جهات حتّى 6 جهات هي 55%، ونسبة التعاون مع 7 جهات حتّى 9 جهات هي 27.5% (انظر الجدول رقم 4).

الجدول (4): عدد أنواع الجهات التي تنظّم المدرسة معها نشاطات مشتركة

عدد مرّات الإشراك	التكرار	النسبة المئويّة
من جهة واحدة إلى 3 جهات	8	27.5
من 4 جهات إلى 6 جهات	13	55
من 7 جهات إلى 9 جهات	8	27.5
المجموع	**29**	**100**

وبقراءة النتائج المتقدّمة، نجد أنّ مدارس العيّنة تحاول أن تتعاون مع مؤسّسات المجتمع

الرسميّة منها والعامّة وقد خطت خطوات جيّدة على هذا الصعيد، ممّا يدعونا إلى القول إنّ **إستراتيجيّة التعاون مع المؤسّسات القائمة** في طورها نحو التحقّق إذا ما كانت هناك خطط واضحة لتفعيل هذا التعاون وتنظيمه.

3. **إستراتيجيّة وضع البناء المدرسي في خدمة المحيط الاجتماعي:**

هذه الإستراتيجيّة تُظهر واقع مبادرة الإدارة المدرسيّة إلى فتح أبواب المدرسة وملاعبها وقاعاتها ومسارحها... ووضعها في خدمة الجماعة الاجتماعيّة التي تتواجد في محيطها، استجابة لحاجاتها التربويّة والاجتماعيّة والصحيّة والثقافيّة والرياضيّة والترفيهيّة، وبخاصّة حيث يفتقر المجتمع إلى أماكن مماثلة.

إنّ هذه الإستراتيجيّة هادفة إلى إتاحة المدرسة إمكانيّاتها الماديّة في خدمة المجتمع المحلّي، في إطار عمليّة التبادل بينهما. فالبناء المدرسي بما يُمثّل من وظائف حيويّة قادر على المساهمة في تلبية بعض احتياجات المجتمع المحلّي، وفي ذلك تتجلّى بعض صور التبادل المنفعي بين المدرسة ومجتمعها. فهل مدارس العيّنة تُشرّع أبوابها لإفادة مجتمعها من مرافقها بعد الدوام المدرسي أو أثناء العطل المدرسيّة؟

يتفاوت المشهد أيضًا ما بين مدارس العيّنة بحسب نتائج الدراسة، فقد بلغ عدد المرافق الحيويّة التي تمتلكها مدارس العيّنة التي يُمكن إتاحتها للاستخدام من قبل مجتمعها المحلّي 146 مرفقًا من قبيل الملاعب الرياضيّة العاديّة والملاعب الرياضيّة بالمواصفات الفنّيّة وقاعات المسارح وقاعات الاحتفالات وقاعات التدريب ومختبرات الكمبيوتر والمكتبات، وبمعدّل وسطي يبلغ 5 مرافق لكلّ مدرسة. أمّا إتاحة المدارس الفرصة للمحيط للاستفادة من هذه المرافق فلا تتعدّى 42 مرفقًا أي ما نسبته 28.7% فقط، مع التنويه بأنّ الاستفادة الفعليّة من هذه المرافق من الجتمع المحيط بالمدرسة هي أقلّ من هذه النسبة بكثير بحسب ما أفاد المديرون.

وبحسب معطيات الجدول أدناه، هناك 48.2% من المدارس لا تتيح لمجتمعها المحلّي الاستفادة من مرافقها الحيويّة، وهذه النسبة مرتفعة جدًّا، فهذه المدارس لا تسعى لتقديم منافع مباشرة لمجتمعها المحلّي، فأبوابها مؤصدة من الداخل باتّجاه الخارج، كما أنّ نسبة 20.7 من المدارس أتاحت الاستفادة من مرفق واحد فقط. وإذا ما جمعنا النسبتين أعلاه، سنجد أن 69% من مدارس العيّنة تقريبًا قد حجبت معظم مرافقها عن إمكانيّة استفادة مجتمعها منها، وهذا ما يُشير ألى أنّ المدرسة ما زالت بعيدة عن مفهوم المشاركة المجتمعيّة بمفهومها الواسع في إطار العلاقة التبادليّة مع مجتمعها.

الجدول (5): عدد المرافق التي تتيحها مدارس العيّنة لمجتمعها المحلّي

عدد المرافق المتاحة للمجتمع المحلّي	التكرار	النسبة المئويّة
لا يوجد مرافق متاحة	14	48.2
مرفق واحد	6	20.7
3 مرافق	4	13.8
4 مرافق	2	6.9
5 مرافق	2	6.9
6 مرافق	1	3.4
المجموع	**29**	**100**

بالمقابل نجد أنّ نسبة 31% من مداس العيّنة قد أتاحت لمجتمعها الاستفادة من مرافقها، وهذه النسبة– وإن كانت قليلة– ولكن يُمكن التعويل عليها لنشر ثقافة تبادل المنافع بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي، فالمدرسة التي تأخذ عليها أن تُعطي أيضًا.
نستنج ممّا تقدّم أنّ المدارس الداخلة في مجال الدراسة لم تولِ عمومًا **إستراتيجيّة وضع البناء المدرسي في خدمة المحيط الاجتماعي** الأهمّيّة المطلوبة، ولم يظهر أنّها تضع خططًا لتطوير هذه الإستراتيجيّة لتعزيز هذا المستوى من الشراكة.

4. إستراتيجيّة المساهمة في زيادة المعارف والخبرات التربويّة لأولياء الأمور والأهلين في المجتمع المحلّي:

إنّ المدرسة بما تمثّل من صرح تعليمي وتربوي، وبما تمتلك من كفاءات علميّة، وبما تمتلك من علاقات في الساحة التربويّة، يمكنها لعب دور مهم على مستوى زيادة معارف وخبرات أولياء الأمور والأهلين في مجتمعها المحلّي من خلال تنظيم الأنشطة التعليميّة والتدريبيّة للكبار في المجالين العلمي والتربوي، وهذا ما يعود بالفائدة عليها بتمكين أولياء الأمور من مرافقة أولادهم في مسيرة تعلّمهم وفي نموّهم عبر مختلف المراحل العمريّة، ورفع مستوى تحسّس الأهلين للمسألة التعليميّة والتربويّة، وذلك يساهم في تحقيق الأهداف العامّة للمدرسة ويساعدها في القيام بوظيفتها.
إنّ هذه الإستراتيجيّة قابلة للتحقّق من خلال مسح الاحتياجات التربويّة والتعليميّة لأولياء الأمور والأهلين، ومن ثمّ تنظيم برامج مناسبة لإشراكهم بها، من قبيل المحاضرات والندوات والدورات المتخصّصة وورش العمل...
وبالتالي، يمكننا التساؤل عن واقع مساهمة مدارس العيّنة في مقدار سعيها لتطبيق هذه الإستراتيجيّة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ هناك نسبة 86.2% من مدارس العيّنة تهتمّ بتطوير معارف أولياء الأمور التي ترتبط بفهمهم للعمليّة التعليميّة لحسن مواكبة أولادهم في دراستهم، فقد نظّمت هذه المدارس ورشًا تربويّة لمواكبة الأولاد دراسيًّا في العام 2018–2019 تحت عناوين مختلفة، من قبيل: "دور الأهل في تنمية مهارات الدرس"، "التعريف بالمناهج التعليميّة"، "المناهج التعليميّة وآليّات العمل بها"، " كيف أساعد ولدي على النجاح»، «كيف يتفوّق ولدي؟»، «دوري في واجبات ولدي»، «تحسين قدرة الطالب على الأداء والقراءة»، «رهبة الامتحانات»، استخدام الإنترنت في التعليم»، .. وقد قامت إحدى المدارس بتنظيم دورة لغة إنكليزيّة لأمّهات أطفال الروضات والحلقة الأولى لمساعدتهنّ في مواكبة أولادهنّ في تعلّم اللغة الأجنبيّة.

كما أشارت النتائج أن نسبة 75.9% من مدارس العيّنة تهتمّ بتطوير معارف وقدرات أولياء الأمور في أمور التربية العامّة، ممّا ينعكس في تحسين أدائهم العام في تربية أولادهم، ويساهم في تكامل الأدوار التربويّة ما بين الأهل والمدرسة. لقد نظّمت هذه المدارس ورشًا تربويّة عامّة في العام الدراسي 2018–2019 تناولت عناوين مختلفة، من قبيل: « الشّراكة الحقيقية»، « الحوار ومساعدة الأبناء على تحديد الأهداف»، « سلامة الأولاد على الانترنت»، «مخاطر استخدام الإنترنت على تربية الأبناء»، «المراهقة والتعامل مع الابناء»، «الثواب والعقاب»، «تعديل السلوك»، «تقدير الذات»، «البيئة السليمة»، «مخاطر الألعاب الألكترونيّة»، «التربية الوالديّة» ...

ولكن بالرغم من محاولة قيام هذه المدارس بدور ما على هذا الصعيد، إلّا أنّ مستوى تجاوب أولياء الأمور مع هذه البرامج والأنشطة التربويّة يكون عادة ضعيفًا، فأعداد المشاركين تكون محدودة، وهذا ما يتطلّب جهودًا متبادلة ما بين المدرسة والأهل لتحديد احتياجاتهم وتطوير آليّات تنفيذ هذه البرامج لحفز الأهل على المشاركة ومراعاة ظروف عملهم التي قد تعيقهم عن المشاركة.

إنّ إستراتيجيّة المساهمة في زيادة المعارف والخبرات التربويّة لأولياء الأمور والأهلين في المجتمع المحلّي بحسب ظاهر الأمر تسير بشكل جيّد في إطار تعزيز المشاركة المجتمعيّة، ولكنّها تحتاج إلى تجويد هذه الخدمات التربويّة لتكون فعّالة وناجحة لتترك أثرًا فعليًّا، فتلعب المدرسة دورًا مؤثّرًا في هذا المجال.

5. إستراتيجيّة إشراك أولياء الأمور في التخطيط والتنظيم التربوي:

إنّ العلاقة بين المدرسة وأولياء أمور تلامذتها هي أهمّ من أن تكون علاقة تعاقديّة، فهي

بالأساس علاقة تكامليّة تجمعهما أهداف مشتركة تتمثّل في الناتج التربوي البشري، وهما الشريحتان الأكثر مسؤوليّة عن التربية والتعليم، لذا لا بدّ أن تكون نظرة المدرسة لأولياء أمورها نظرة شراكة أكثر من كونها نظرة زبائنيّة، لأنّ هذا التكامل في الأدوار والتناغم في الأهداف والتشارك في الموضوع المشترك يؤسّس لرؤية متقدّمة للمدرسة الفعّالة.

إنّ هذه الإستراتيجيّة تبحث عن زيادة الشركاء الحقيقيّين في التربية والتعليم، وتحمّل أولياء الأمور مسؤوليّة حمل الرسالة التربويّة، وتدفعهم إلى تبنّي ودعم المدرسة على المستويات كافّة.

ويُمكن لهذه الإستراتيجيّة أن تتمظهر من خلال إشراك أولياء الأمور بالقرارات المدرسيّة سواء التربويّة منها أو التعليميّة أو حتّى الإداريّة وفاقًا لرؤية واضحة تحدّد شكل المشاركة ونوعها وحجمها في كلّ مستوى من مستويات المشاركة، كإتاحة الفرصة لأولياء الأمور لتقديم اقتراحات تطوير وتحسين وتجويد أداء المدرسة، والمساهمة الفعليّة في إعداد وتنفيذ خططها وبرامجها.

فماذا عن واقع مشاركة أولياء الأمور وموقعهم في التخطيط والتنظيم التربوي في المدرسة التي تحتضن أولادهم والمؤتمنة على إعدادهم لمستقبل حياتهم؟

إنّ الإطار التمثيلي الرسمي لأولياء الأمور في المدرسة اللبنانيّة هو لجنة الأهل التي تأخذ شرعيّتها من القانون 11/81 والمرسوم رقم 4564 والقانون 515/96، وهي بحسب القانون هيئة منتخبة بالانتخاب المباشر، وبهذا المعنى تُعتبر لجنة الأهل هي الإطار القانوني الذي يمثّل الأهل في إطار العلاقة التعاقديّة مع المدرسة، فهل هذه اللجان موجودة في مدارس العيّنة؟

أشارت النتائج أنّ لجنة الأهل موجودة في 86.2% من مدارس العيّنة، و 13.8% من هذه المدارس لم تشكّل لجنة أهل. إنّ وجود هذه اللجان في المدارس هو مؤشّر أوّلي إيجابي، ولكن ماذا عن فعّاليّة هذه اللجان؟

عند سؤال المديرين عن دور هذه اللجان من وجهة نظرهم، تبيّن أنّ دورها شكلي في معظم مدارس العيّنة، فـ 70.8% من المديرين لم يُشيروا إلى أنّ هذه اللجان معنيّة بإقرار الموازنة المدرسيّة، و 95.8% لم يُشيروا بأنّ لها نوعًا من الدور الرقابي، و 100% لم يُشيروا بأنّ لها دورًا في القرار التربوي، و 54% لم يشيروا إلى أنّ لها دورًا في تقديم الاقتراحات التطويريّة. وبالتالي فإنّ دور هذه اللجان من وجهة نظر المديرين لا يرقى إلى مستوى أن تكون فاعلة في إطار العلاقة التعاقديّة بين الأهل والمدرسة.

أمّا في الممارسة العمليّة لهذه اللجان، فقد تبيّن أنّ عدد اجتماعاتها هو 75 مرّة في

مدارس العيّنة خلال العام 2018–2019، وفي إحدى مدارس هذه العيّنة بلغ عدد الاجتماعات 15 اجتماعًا، ممّا يعني أنّ 23 مدرسة ممّن لديهم لجان أهل قد اجتمعوا 60 مرّة فقط، وعند احتساب متوسّط عدد اجتماعات اللجان باستثناء المدرسة المشار إليها نجد أنّه يساوي 2.5 مرة في العام 2018–2019، وهذا العدد يُعتبر صغيرًا جدًّا للجنة فعّالة.

ووجدنا أن نسبة 44% من لجان مدارس العيّنة قد نظّمت نشاطًا لها في المدرسة خلال العام الدراسي 2018–2019، ومن أمثلة هذه الأنشطة ما يأتي: تكريم المعلّمين في عيد المعلّم، تنظيم حفل تخرّج التلامذة، رحلة ترفيهيّة للأمّهات في عيد الأم.. ويتبيّن من نوعيّة هذه الأنشطة أنّه يغلب عليها الطابع التكريمي فقط. أمّا اللجان الموجودة التي لم تقم بأي نشاط هو 56%، ممّا يؤكّد أنّ فعّاليّة هذه اللجان ضعيفة وشكليّة عمومًا.

وممّا يؤكّد الوضعيّة المذكورة أعلاه، ما صرّح به 64% من مديري مدارس العيّنة من أنّ لجان الأهل لا تشارك في اتّخاذ القرارات المدرسيّة، والنسبة المتبقيّة (36%) أفادت أنّ مشاركة لجنة الأهل بالقرارات المدرسيّة يتفاوت من مجال إلى آخر، ولكنّ هذه المشاركة لا تتجاوز 50% في كلّ مجال من المجالات الآتية: المجال التعليمي، المجال التربوي، المجال الإداري، المجال المالي، المجال الصحّي. وعند السؤال عن آخر قرار شاركت فيه لجنة الأهل، فإنّ 66% من المديرين لم يحدّدوا القرار الذي تمّ مشاركتهم فيه، ممّا يُشير إلى أنّ هذه المشاركة قد تكون مشاركة صوريّة أكثر منها حقيقيّة، والحديث عن وجود مشاركة لا يعدو كونه شكليًّا، لذا فالإطار التمثيلي الرسمي لأولياء الأمور غير فعّال، وبالتالي يُمكن التساؤل عمّا ستكون عليه وضعيّة مشاركة عموم الأهل في القرارات المدرسيّة.

بحسب نتائج الدراسة، أفاد 89.7% من المديرين أنّهم لا يُشركون الأهل في اتّخاذ القرارات المدرسيّة، ومن قال بإشراكهم لم يذكر إجابات واضحة عن هذه المشاركة سوى مدير واحد، ممّا يعني أن لا مشاركة فعليّة لعموم الأهل في اتّخاذ القرارات المدرسيّة.

ولكن معظم مدارس العيّنة تستطلع الأهل حول آرائهم بالخدمات التي تقدّمها المدرسة لهم ولأولادهم، فنسبة 89.7% من المديرين أفادوا بأنّهم قاموا خلال العام الدراسي 2018–2019 باستطلاع الآراء وقد اعتمدوا في ذلك الاستمارات الورقيّة أو الاستمارات الألكترونيّة أو المقابلات، وهذا بذاته أمر إيجابي يُمكن أن يُبنى عليه للمزيد من التشارك بين الأهل والمدرسة، ولكنّه سيبقى شكليًّا أيضًا إن لم يكن هناك إيمان بمشاركة حقيقيّة بين المدرسة والأهل في صناعة القرار التربوي الذي يُفضي إلى تكامل الأدوار ويؤدّي إلى

فعّاليّة تربويّة عالية المستوى.

وبناء على ما تقدّم، نجد أنّ **إستراتيجيّة إشراك أولياء الأمور في التخطيط والتنظيم التربوي** ما زالت غير فعّالة، وعلى المدرسة أن تبذل جهود كبيرة في هذا المجال لكي تستطيع أن تبني نموذج مشاركة حقيقي وفعلي يعبّر عن عمق التكامل بين المدرسة ومجتمع أولياء أمورها.

6. **إستراتيجيّة تطوير نظام التواصل مع الأهل والمجتمع:**

إنّ التواصل بين المدرسة وأولياء أمور تلامذتها هو من الأمور الأساسيّة والمهمّة للتكامل بينهما في إطار التربية الرامية إلى إعداد الإنسان بجميع أبعاد شخصيّته، وهذا التواصل يتّسم بالاستمراريّة ويترافق مع المسار التعلّمي للتلامذة، لذا فإنّ هذا التواصل ينبغي أن يُبنى على نظام اتّصال محدّد العناصر وواضح الآليّات في إطار حركة مستمرّة تؤدّي إلى تحقيق الهدف من عمليّة التواصل هذه، وبالتالي ينبغي أن تكون مورد تطوير وتحسين دائمين.

والمدرسة باعتبارها جزءًا من مجتمعها وباعتبار أنّ نتاجها الإنساني يصبّ في خدمة المجتمع، فالمدرسة المجتمعيّة تسعى إلى تطوير نظام اتّصالها بالاستفادة من كلّ التقنيات والوسائل التي تتيحها التكنولوجيا الحديثة.

وللتعرّف على مدى فعّاليّة التواصل القائم بين المدرسة وأهلها ومجتمعها، سنتطرّق إلى نتائج الدراسة التي سعت للتعرّف إلى والوسائل والأساليب التي تتبعها المدرسة في عمليات التواصل المختلفة مع الأهل والهيئات والمؤسّسات القائمة لتطلعهم على ما يحدث فيها، وما تنظّمه من برامج، وما ينجزه معلموها وتلامذتها.

لقد وجدنا أنّ مدارس العيّنة تتواصل مع أولياء أمور تلامذتها من خلال أطر تواصل مختلفة، يأتي على رأسها أطر التواصل الألكتروني بعد التواصل الهاتفي، فقد بلغت نسبة المستفيدين من التواصل الهاتفي 96.6%، ومن الواتساب (WhatsApp) 82.2%، ومن البريد الألكتروني 20.7%، ومن التطبيق الألكتروني 34.5%، فضلًا عن الرسائل النصّيّة (SMS) والرسائل الورقيّة. لقد تنوّعت وسائل الاتّصال التي تستخدمها المدرسة في التواصل مع أولياء الأمور، والجدول رقم 6 أدناه يُشير إلى أنّ 48.2% من مدارس العيّنة تستعمل 3 وسائل اتّصال وما فوق، وهذا ما يزيد الخيارات ويفعّل التواصل. فالمدرسة تحاول أن تستفيد من الوسائل التكنولوجيّة الحديثة، ولكنّها ما زالت محتاجة للمزيد من الاستثمار في هذا المجال مع توافر برمجيّات التواصل وانتشار التقانة الألكترونيّة على نطاق واسع وأصبح استخدامها منتشرًا، فما تحتاجه المدرسة في هذا المجال هو

نظام إدارة تربويّة رقمي يسهّل عمليّات التواصل ويوثّقها ويضع بياناتها في خدمة القرار التربوي، وهذا ما توفّره التطبيقات الألكترونيّة والشبكات الألكترونيّة المتّصلة بالبرامج الرقميّة. لقد وجدنا أنّ نسبة 34.5% من العيّنة تستخدم التطبيق الألكتروني الذي يُمكن أن يفي بالغرض، وهذه النسبة تُعتبر مقبولة.

الجدول (6): عدد وسائل التواصل التي تستخدمها مدارس العيّنة للتواصل مع الأهل

عدد وسائل التواصل مع الأهل	التكرار	النسبة المئويّة
وسيلة واحدة	3	10.3
وسيلتان	12	41.4
3 وسائل	9	31.0
4 وسائل	3	10.3
5 وسائل	2	6.9
المجموع	**29**	**100**

وعن الوسائل التي تستعملها هذه المدارس لإعلام الأهل ومجتمعها المحلّي عن برامجها وأنشطتها، فقد بيّنت النتائج أنّ المدارس تستعمل وسائل متعدّدة لبلوغ هذا الهدف، فـ 58.6% تعتمد الواتساب، و 75.9% تعتمد الفيس بوك (FaceBook)، و 24.1 تعتمد تطبيقًا ألكترونيًّا، و 10.3 تعتمد موقعًا ألكترونيًّا، فضلًا عن الرسائل الورقيّة بنسبة 24.1%. وبحسب الجدول أدناه، فإنّ نسبة المدارس التي تستعمل وسيلتين وما فوق قد بلغت 65.5%، وهذه النسبة جيّدة وتعبّر عن اهتمام المدارس بأطر التواصل الاجتماعي كأدوات للتعريف عن فعّاليّاتها وبرامجها وأنشطتها. ولكن كما أشرنا أعلاه فإنّ المدرسة بحاجة لنظام تواصل أكثر من حاجتها لوسائل تواصل وهذا ما يُمكن أن توافره التطبقات الألكترونيّة والبرمجيّات المساعدة، مع تقديرنا للنسبة العالية لاستعمال الفيس بوك والتي يُمكن أن تساهم في تفعيل عمليّات التواصل بشكل جيّد.

الجدول (7): عدد الوسائل التي تستعملها المدرسة لاطلاع الأهل ومجتمعها على البرامج والأنشطة التربويّة

عدد الوسائل	التكرار	النسبة المئويّة
وسيلة واحدة	10	34.5
وسيلتان	12	41.4
3 وسائل	4	13.8
4 وسائل	2	6.9
5 وسائل	1	3.4
المجموع	**29**	**100**

إنّ النتائج المرتبطة **بإستراتيجيّة تطوير نظام التواصل مع الأهل والمجتمع** تُشير إلى

أنّ مدارس العيّنة آخذة بالاستفادة من التكنولوجيا لتطوير نظام فعّال للتواصل الرقمي بينها وبين أولياء أمور تلامذتها من جهة، وبينها وبين محيطها الاجتماعي من جهة أخرى، ولكنّها تحتاج إلى بذل المزيد من الجهود على هذا الصعيد.

وبالمحصّلة العامة للنتائج، نجد أنّ مدارس العيّنة تعاملت بإيجابيّة مع ثلاث إستراتيجيّات (**التعاون مع المؤسّسات القائمة، المساهمة في زيادة المعارف والخبرات التربويّة لأولياء الأمور والأهلين في المجتمع المحلّي، تطوير نظام التواصل مع الأهل والمجتمع**) من أصل ست، وبذلت جهودًا على هذه الأصعدة، في المقابل بذلت جهودًا قليلة في تفعيل الإستراتيجيّات الثلاث الأخرى (**الاستفادة من موارد المجتمع، وضع البناء المدرسي في خدمة المحيط الاجتماعي، إشراك أولياء الأمور في التخطيط والتنظيم التربوي**).

الخلاصات والاستنتاجات

لقد أظهرت الدراسة وجود مستوى من المشاركة بين المدرسة ومجتمعها، وقد ظهر ذلك من خلال استفادتها من الموارد الماديّة والبشريّة التي تتوافر لها في محيطها الاجتماعي، ومن خلال أطر التعاون مع المؤسّسات الرسميّة والأهلية عبر تنظيم الأنشطة والبرامج المشتركة وما تتلقّاه منهم من دعم. والمدارس تتجه أكثر من ذي قبل للاستفادة من محيطها لتدعيم العمليّة التعليميّة من خلال تنظيم الأنشطة الصفّيّة واللاصفيّة التي تقوم بها كالورش والمحاضرات والزيارات الميدانيّة للمؤسّسات العامّة والإنتاجيّة وللجمعيّات الأهليّة ولأصحاب المهن الحرّة... ولكنّ المدرسة لا ترى نفسها معنيّة بتقديم المساعدة لمجتمعها المحلّي حيث تستطيع ذلك، فهي تنحو لتكون في موقع الآخذ وليس في موقف المانح، وهذا ما ظهر في نتائج إستراتيجيّة إتاحة المبنى المدرسي للاستعمال الخارجي، فالمدرسة بأغلب مرافقها هي محجوبة عن مجتمعها الحاضن.

كما تسعى المدارس لتطوير العلاقة مع أهالي التلاميذ بالتواصل معهم، وإيجاد آليّات مرنة لذلك، فضلاً عن إقامة البرامج التوجيهيّة والإرشاديّة لتدعيم قدرات الأهل في مواكبة العمليّة التربويّة ورفع مستوى التحصيل الدراسي لأبنائهم، وتهتمّ المدارس باستطلاع آراء أولياء الأمور للوقوف عند توقّعاتهم من الخدمة التي يتلقّاها أولادهم. ولكنّ التفاعل بين المدرسة والأهل يقف عند هذه الحدود، فلا مشاركة فعليّة لهم في القرار التربوي، فلجان الأهل بالرغم من تشكّلها في معظم المدارس إلّا أنّ لا دور لها، كما أنّ عموم الأهل لا يشاركون في القرارات المدرسيّة. فالمدرسة، وبالرغم من كل الجهود التي تبذلها على هذا الصعيد، ما زالت تتعامل مع مجتمعها وأولياء أمور تلامذتها بشيء من الخوف والحذر من أن يسلبوها قرارها التربوي، لذا فإنّ كلّ ما يمتّ بصلة إلى موضوع القرار التربوي تتجنّب المدرسة تفعيله.

وبالتالي يُمكن القول إنّ المدرسة اللبنانيّة، وبعد مضيّ ما يزيد عن 23 سنة على اعتماد مناهج تربويّة تدعم علاقة المدرسة بمحيطها، لم تستطع على ما يبدو أن تبني مشروعها التربوي على مرتكز المشاركة المجتمعيّة، فقد كانت هناك محاولات لم ترقَ إلى مستوى المشروع التربوي التكاملي، وما زالت المدرسة تتعامل بانتقائيّة مع إستراتيجيّات المشاركة المجتمعيّة. فمدارس العيّنة تتعامل مع الإستراتيجيّات الست لتفعيل المشاركة المجتمعيّة في ميدان التربية بشكل متفاوت، وفي ذلك إشارة إلى عدم اكتمال تصوّرات المدرسة حول حقيقة هذه المشاركة أو عدم وجود قرار بتفعيلها، لذا وجدنا أنّ هناك نوعًا من الانتقائيّة في التعامل مع الإستراتيجيّات، فتلجأ المدارس، وبحسب قناعة مديريها، إلى تفعيل بعضها وإهمال بعضها الآخر، ممّا يؤدّي إلى تفكيك مفهوم المشاركة المجتمعيّة بين المدرسة ومجتمعها في مقام التطبيق والتنفيذ.

من خلال ما حصلنا عليه من معطيات وما بيّنته النتائج، يظهر أنّ المدرسة في لبنان ما زالت غير واعية لأهمّيّة المشاركة المجتمعيّة وآثارها في تكامل العمليّة التربويّة، فهي تتعامل مع المشاركة بشكل انتقائي وبما يخدم أهدافها المباشرة من دون أن تعي حقيقة هذه المشاركة لتسييلها في سياساتها وبرامجها وأعمالها وتحويلها إلى إستراتيجيّات عمل في إطار التخطيط التربوي الإستراتيجي، فما زالت المدرسة تتعامل مع أولياء أمور تلامذتها ومحيطها الاجتماعي باتّجاه آحادي يستبعد الآخر عن كلّ ما يمسّ بالقرار التربوي وبالعلاقة التبادليّة البنّاءة التي تبني الثقة بين أطراف العقد التربوي.

ويُمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظريّة التبادل الاجتماعي باعتبار أنّ المشاركة المجتمعيّة هي عمليّة تبادليّة، ولكي تتطوّر هذه المشاركة وتستمرّ يجب أن تُترجم توقّعات جميع أطراف عمليّة التبادل من خلال العلاقات التبادليّة التي تُفضي إلى حصول كلّ طرف على التعزيزات التي تحفّزه للاستمرار، بحيث يجني كلٌّ منها فوائد هذه المشاركة وعوائدها. ولكنّ الفوائد المتوخاة من المشاركة ليست من النوع نفسه بالضرورة، فالعلاقة التبادليّة بين الأمّ وأولادها تقوم من جانب الأم على محور العاطفة ومن جانب الأولاد على محور الاحتياج، وتتفعّل هذه العلاقة كلّما كانت الأمّ تبذل وتجتهد لتأمين احتياجات أولادها العاطفيّة والمعنويّة والماديّة بما يتناسب مع توقّعاتهم، ويقابلها أولادها توقّعاتها بالعرفان والجميل من خلال سلوكهم العاطفي معها. لذا فإنّ العلاقة التبادليّة بين المدرسة ومجتمعها يُمكن أن نشبّهها بعلاقة الأم بولدها، فالمدرسة هي ربيبة المجتمع، وهو الذي أنشأها لتقوم بوظائفها خدمةً لاستمراره وتطوّره وتقدّمه، وبالتالي على المدرسة أن تكون حاضرة في مجتمعها لتقدّم ما بوسعها لتثبت انتماءها وولاءها له، ممّا يحفّزه على دعمها

ورفدها بكلّ مقدّراته لخدمة الدور المركزي الذي تقوم به في تربية أجيال المستقبل. إنّ المدرسة بالمعنى المتقدّم تمتلك رصيدًا كبيرًا في مجتمعها، ومجتمعها ينتظر منها الوفاء والتفاعل والحضور العام.

ومن هذا المنظور المتقدّم، ولتفعيل المشاركة المجتمعيّة بين المدرسة ومجتمعها التي تعود بالفائدة عليها بالدرجة الأولى في إطار العمل التربوي اليومي وعلى مجتمعها في المدى البعيد، نجد أنّ على المدرسة في لبنان والقيّمين عليها إعادة النظر بممارساتهم وتوجيهها في اتّجاه يخدم التطبيقات المتوازنة للمشاركة المجتمعيّة عبر إستراتيجيّة مركزيّة تُعنى بتفعيل هذه المشاركة بإستراتيجيّاتها الفرعيّة وصولًا إلى مدرسة تؤمن بمجتمعها ومجتمع يؤمن بمدرسته.

المصادر والمراجع

1. أحمد الخطيب، رداح الخطيب. (2006). المدرسة المجتمعيّة وتعليم المستقبل. إربد: عالم الكتب الحديث.
2. المركز التربوي للبحوث والإنماء. (1994). خطّة النهوض التربوي. بيروت: مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء.
3. إيمان القفّاص. (2003). المشاركة المجتمعيّة في تطوير التعليم، ورقة عمل لمؤتمر التعليم. القاهرة: جمعيّة المرأة والمجتمع.
4. حمّود الحارثي. (2005). المنظّمات الأهليّة والمشاركة في العمليّة التعليميّة: الندوة الإقليميّة حول تطوّر التعليم ما بعد الأساسي للدول العربيّة للصفّين (11،12). مسقط، عمان: وزارة التربية والتعليم العمانيّة.
5. شيرويت محمود محمّد أبو عوض جوان. (2013). واقع المشاركة المجتمعيّة في التعليم قبل الجامعي في محافظة بورسعيد (العدد 14). بور سعيد: كلّيّة التربية في جامعة بور سعيد. تمّوز، 2013.
6. مجمع اللغة العربيّة. (2001). المعجم الوجيز. القاهرة: الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة.
7. محمّد عاطف غيث. (1979). قاموس علم الاجتماع. القاهرة: الهيئة المصريّة للكتب.
8. يسري دعبس. (2009). المشاركة المجتمعيّة والتنمية المتواصلة. القاهرة: البيطاش سنتر للنشر والتوزيع.

9.Bray, M. (1999). “Community Partnerships in Education – Dimensions, Variations ad Implications”, Comparative Education Research Center. Hong Kong, China: The University of Hong Kong. October 1999.

10. Kizlik, R. (2008). Classroom and Behavior Management. U.S.A.: University of New Orleans.

11. The New International Websters. (n.d.). Comprehensive Dictionary of the English Language.



اصدر «مركز دراسات الوحدة العربية» عدداً خاصاً من مجلة «المستقبل العربي» بمناسبة بلوغها عتبة الـ500 عدد. وساهم في إنتاج العدد الجديد 36 من نخبة الباحثين العرب في مختلف الاختصاصات والحقول المعرفية والمدارس الفكرية.

وقدم هؤلاء مقالات تطرقوا فيها القضايا والمشكلات التي تواجه حاضر البلاد العربية ومستقبلها، وسعوا إلى الإجابة على الأسئلة الكبرى التي تفرض نفسها في هذه المرحلة التاريخية من واقعنا.

البدانة لدى المرأة اللبنانية وعلاقتها بصورة الجسد

فريال عبدالله

الجامعة اللبنانية/
كليّة الآداب

مقدمة

كانت البدايات الأولى لدراسة مفهوم الجسد قد ارتبطت بالرؤية الفلسفية، والتي تجلّت فيما أشار اليه أرسطو بأنّ صورة وملامح الوجه ترتبطان بوظيفة الشخصية. كما أكّدت الرؤية الأدبية على ما لصورة الجسد من ارتباط وثيق بالشخصية، أمّا اهتمام علم الإجتماع فقد جاء متأخراً، ولكنه يشهد اليوم تمدّداً حتى صار فرعاً من فروع علم الإجتماع وهو علم إجتماع الجسد وهذا دليل على أنه مفهوم ينطوي على دلالات هامة وله انعكاسات كبرى على الفرد. بالإضافة الى اهتمام علم النفس بهذا المفهوم كأساس للصحة النفسية. وهذا ما يبرّر إختيارنا للموضوع الذي يصبّ مباشرة في مجال إختصاصنا.

يكوّن الفرد صورة لجسده في عقله ولكن لا شكّ أنّ ادراكه له يقترن بإعتقاده حول إدراك الآخرين له، ومن هنا ذهب البعض الى إعتبار أنّ القلق الرئيسي اليوم مرتبط بصورة الجسد. وباتالي إنّ تحقيق الفرد صورة إيجابية عن صورة الجسد لديه يجعله أكثر توافقاً على الصعيد النفسي والعكس صحيح. وهذا مايبرّر طرحنا لصورة الجسد على أنها صورة متعددة الإنعكاسات سواء على الصعيد النفسي والإجتماعي وحتى الفسيولوجي. إذاً نتكلم هنا عن النمط او المثال

الجسدي الذي يعتبر جذّاباً ومناسباً من حيث العمر ومن خلال ثقافة الفرد، وكلما اقتربت صورة الفرد العقلية لجسده، من النمط الجسدي، ساهم ذلك في زيادة تقدير الفرد لذاته أما التباعد في هذه الصورة يسبّب مشكلة كبيرة، ويؤدّي الى تدنّي تقدير الفرد لذاته.

إرتبطت تاريخياً صورة الجسد بالبحث في اضطرابات الطعام، كما أنها تشير الى التشابه بين شكل الجسم الحقيقي وبين المثالي المُدرك، والأهم أنّ صورة الجسد تستند الى وعي الفرد وتجربته وكذلك على محيطه العلائقي المباشر وغير المباشر. فالفرد يعيش ضمن نسيج إجتماعي حيث يسعى لأن يكون محطّ أنظار وإعجاب، خاصة المرأة التي نفترض أنها تكتسب وبالفطرة صفة الأنثى القادرة على إستجلاب الآخر، أي الذكر، وتعدّ العدة لذلك، من خلال الإهتمام بالمظهر والوزن، ما يساعدها على تحقيق التوافق النفسي، ولا شك أنّ صورة الجسد من المحددّات المهمّة لمفهوم الرضا عن الذات لديها.

إذاً من الطبيعي أن يكون هناك إنشغال وقلق لدى المرأة إذا ماشعرت بالتهديد والخطر وحتى الإنتقاد لصورة الجسد، خاصة في عصر العولمة حيث يتم الترويج لنماذج معينة من خلال الإعلانات وصناعة الأزياء والموضة، وهذا ما يجعلهنّ تحت تأثير الرسائل المجتمعية بشكل دائم.

والحقيقة أنّ المرأة تحدّد صورة جسدها تبعاً للثقافة التي تعيش ضمنها، وهذا تحديداً ما يبرّر أنه في وقت معيّن من الزمن وفي إطار ثقافة معينة ، كانت صورة المرأة الجميلة في الماضي تتمثّل في الجسد الممتلىء، ولا شكّ أنّ هذه الثقافة مازالت منتشرة في بعض أقطار الأرض، ولكن الصورة الغالبة اليوم، والتي تعدّ مثالية، هي في الجسد النحيف.

إذاً تعيش المرأة في حالة من تلقّي رسائل لا تنتهي عن صورة الجسد المثالي، ولكن لا شكّ أنّ عملية التلقّي تتوقف على إدراك المرأة ووعيها لتلك الرسائل، لذلك نحن نفترض أنّ مستواها العلمي والثقافي والإقتصادي وكذلك نسيج العلاقات التي تنسجه مع محيطها القريب والبعيد، كل ذلك يلعب دوراً هاماً في إدراك الأنثى لصورة جسدها .

من هنا تهدف هذه الدراسة الى التعرّف على صورة الجسد لدى المرأة اللبنانية وعلاقتها بالبدانة. وبالرغم من كثرة الدراسات التي تناولت صورة الجسد وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والإجتماعية وغيرها، إلا أننا لاحظنا ندرة الدراسات حول العلاقة بين صورة الجسد والبدانة لدى المرأة اللبنانية، وهنا تحديداً تكمن أهمية البحث. ونسعى الى تحقيق أهداف البحث من خلال منهج علمي واضح وهو المنهج الوصفي الكمي للظاهرة والقائم على المنهج الوضعي الذي يعتبر أنّ الحقيقة موجودة في الأرقام، من خلال جمع المعطيات من الميدان ووصف الواقع الإجتماعي موضوع الدراسة من خلال وصف خصائص العينة ومن ثم استخدام المنهج التحليلي من خلال دراسة العلاقة بين المتغيرات من حيث وجودها وحجمها. بالإضافة الى منهج البحث النوعي(تحليل المضمون)القائم على دراسة حالة عدد من الإناث العازبات والمتزوجات بهدف الوقوف على صورة الجسد لديهنّ. وعليه نحدّد أهداف البحث على الشكل التالي:

—التعرّف على العلاقة بين البدانة وصورة الجسد لدى المرأة اللبنانية.

—التعرّف على أثر خلفية المرأة الثقافية والإجتماعية والإقتصادية وكذلك محيطها العلائقي على إدراكها لصورة الجسد لديها.

—التعرّف على دور العائلة في إنتاج اضطرابات الطعام ومن خلالها الإضطرابات في صورة الجسد.

إشكالية البحث:

تكمن إشكالية البحث— وهي مبدأ التوجه النظري للباحث— في التباين في إدراك وتقدير المرأة اللبنانية لصورة جسدها والكشف عن العوامل الكامنة وراء رضاهنّ أو عدمه ، بالإضافة الى العلاقة بين الجسد الحقيقي والجسد المُدرك. وتتلخص مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

التساؤل الأساسي هو: ما العلاقة بين صورة الجسد وبعض المتغيرات النفسية والإجتماعية والفسيولوجية؟

التساؤلات الفرعية:

—هل هناك فروقات في صورة الجسد لدى المرأة اللبنانية تُعزى الى الخلفية

الثقافية والإجتماعية والإقتصادية للمرأة؟

–هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين صورة الجسد وتغير وزن الجسم؟

–هل هناك دور للثقافة والعائلة في إنتاج اضطرابات التغذية؟

هل هناك علاقة بين نظرة المحيط العلائقي المباشر وغير المباشر للمرأة وصورة الجسد لديها؟.

وعليه نقدّم فرضيات البحث:

الفرضية الأساسية: هناك علاقة بين صورة الجسد وبعض المتغيرات النفسية والإجتماعية والفسيولوجية.

– هناك فروقات في صورة الجسد تُعزى الى الخلفية الثقافية والإجتماعية والإقتصادية للمرأة.

– هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين صورة الجسم وتغير وزن الجسم.

– هناك دور للثقافة والعائلة في إنتاج اضطرابات التغذية.

–هناك علاقة بين نظرة المحيط العلائقي المباشر وغير المباشر للمرأة وصورة الجسد لديها.

أدوات وتقنيات البحث:

المقابلة: للمقابلات وظيفة رئيسية هي تبيان جوانب من الظاهرة المدروسة، ومن الأمور الجوهرية أن تدور المقابلة بطريقة مفتوحة، ومرنة جداً. (ريمون كيفي ولوك فان كمبنهود ، 1997، صفحة 85) لذلك تمّ اعتماد تقنية المقابلة المفتوحة مع 5 مستجوبات من فئات عمرية مختلفة ، متزوجات وغير متزوجات، وقد تركت لهنّ الحرية للتعبير عن أنفسهنّ. ثمّ استخدمت تقنية تحليل المضمون للوقوف على ماعبّرت عنه المستجوبات حول صورة الجسد. ويعدّ منهج تحليل المضمون من المناهج المعتمدة في مجال العلوم الإجتماعية وتختلف التعاريف المعطاة له بإختلاف المدارس وكذلك الحقب الزمانية، ففي أواخر النصف الأول من القرن العشرين، وتحديداً سنة 1943 قام»كابلان» بإعطاء تعريف لتحليل المضمون بأنه:»المعنى الإحصائي للأحاديث والخطب السياسية»، أمّا «بيرلسون» في سنة 1952 فعرّفه

برنامج الرزمة الإحصائية. ومن العمليات الإحصائية التي تم استخدامها: تحليل التباين المرتبط بنوع المتغيرات المستخدمة.

الإطار النظري للبحث ويضم الدراسات السابقة، المصطلحات والمفاهيم والمنطلقات النظرية.

أولاً: المنطلقات النظرية:

بالرغم من محدوديّة إهتمام علم الإجتماع الكلاسيكي في هذا الموضوع، أكّد عدد من علماء الإجتماع منذ ثمانينات القرن الفائت، على أهمية الجسد. لقد ركزّوا وصرّحوا بالأهمية «الخفية» التي عزاها علم الإجتماع التقليدي للجسد، وراموا الشروع في عملية دمج الجسد كليةً في ذلك الفرع المعرفي. عن هذا نتج تصاعد مستمر في عدد الدراسات الإمبريقية والنظرية. (شلنج، 2009، صفحة 55).

حين نضع كل الوقائع الخاصة بالجسد في سياق تاريخي أوسع، يمكن اعتبارها نتائج تغييرات بدأت في القرن التاسع عشر، حين لم تعد الملابس وعروض الجسد علامات مباشرة للوضع الإجتماعي، بل غدت تجليات للشخصية. وبينما كانت الملابس المزخرفة والقبعات ومساحيق التبرج .. موضوع اعتبار في ذاتها، ترتبط بصلة وثيقة وتعبّر عن الوضع الإحتماعي، أصبح «عرض الذات»، معبّراً عن شخصية الفرد الحقيقية. وطبعاً ساهم في هذا، ثقافة الإستهلاك المعاصرة في تكريس خبرة «أن يصبح المرء جسده»، بمعنى أن يماهي نفسه إيجابياً أو سلبياً بجسده الخارجي» وأن يصبح بشكل منظّم قلقاً من أن يخذله جسده أو أن «يتهاوى منه» إذا لم يوله عناية تامة ومستمرة. (شلنج، 2009، صفحة 63).

ترتبط صورة الجسد بمايعرفّه علماء النفس ب/ حبّ الذات، فيرضى الفرد بنفسه، ويُقنع بها، وقد يدفعه ذلك الى الإستحواذ، فيريد أن يجعل من نفسه أفضل مما هي عليه، وأن يتميّز عن كل الناس، وقد يطلب صُحبة الناس لأنّ ذلك يفيده ويعود عليه بالنفع. (الحنفي، الموسوعة النفسية الجنسية، 1992، صفحة 140).

فكلنا لا نحتاج فقط الى الإحساس بأهميتنا، وإنما نحتاج أيضاً الى الإحسّاس بأنّ الآخرين يعترفون بوجودنا ويقرّون بأهميتنا. والحق أنّ ما نحتاجه هو أن يقوم الآخرون بمساعدتنا على الإحساس بأهميتنا، وأن يساعدوننا على توكيد إحسّاسنا بقيمتنا الشخصية، ذلك أن مشاعرنا الخاصة تجاه أنفسنا إنما هي، والى حدّ كبير، إنعكاسات للمشاعر التي يُضمرها الآخرون لنا(أو يبدو أنهم يحملونها لنا)، ويكوّنوها عنّا. ولن تجد واحداً في المليون من البشر قادراً على الإحتفاظ بكبريائه وقيمته(وهما الشيئان الضروريان لوجوده السوي)إن كان كل من يقابله يعمد الى معاملته كما لو أنه غير موجود أو عديم القيمة. (جبلين، 2010، صفحة 29). وتعدّ الضغوط الإجتماعية لتحقيق الجمال والنحافة من العوامل المسؤولة عن الإستياء الذي يشعر به الأفراد تجاه أجسامهم. (بشرى، 2007، صفحة 145).

ولا شكّ أنّ صورة الجسد تحتلّ مكانة في المجتمعات الغربيّة حيث تتعاظم يوماً بعد يوم، من خلال الترويج للنموذج النحيف من خلال وسائل الإعلام، ما يجعل النساء «مهووسات» بالنحف ويبحثن دوماً عن إدارة الوزن والمظهر. باحثون كُثُر سلطوّا الضوء على إعتقاد إجتماعي يتم غرسه أكثر فأكثر في العقول يقول:» بأنه للنجاح في المجتمع، على النساء أن يحصلن على جسد نحيف وطويل». إنّ إمتلاك جسد نحيف سيكون مرتبطاً بالجمال والنجاح والشعبية. ولا شك أنّ هذه المفاهيم هي نتاج تأثير الإعلام الذي مالبث يروّج ل/نموذج أنثوي نحيل للغاية.
(MOSCONE, 2013, p. 13)

في نقاش"ترنر" حول تنامي درجة التحكّم في الجسد في عصر الحداثة، يشير الى كيف أنّ الحمية قامت في عقلنة الجسد المبكرة. في حين أنّ مخطّطات الحمية كانت تتعلّق بقيم دينية. حيث شهد القرن التاسع عشر تكثيفاً في الدراسات الأكاديمية التي أُجريت على الحمية، صَاحب تأسيس علوم التغذية. (شلنج، 2009، صفحة 63).

عندما نتكلم عن نظريات الجسد نتكلم عن فرع معرفة سيكولوجي هدفه البحث في العلاقات المحتملة بين التنظيم الجسمي والشخصية. فمن المعروف أنّ هناك جهد بُذل منذ القدم في الصين والهند ومصر واليونان، على إقامة صلات بين الجسمي

والمعنوي. وكان هيبوقراط يعلّم أن ثمّة أربعة أمزجة، ووجد بافلوف هذه الأمزجة من خلال تجاربه، "النموذج القابل للإثارة"، وعُني الفيلسوف السويسري جوهانان كاسبار لافاتير بهذا الموضوع وزعم أنّ بمقدوره أن يفكّ رموز الطبع لدى الإنسان بحسب سمات وجهه وشكل جسمه. وعُني كلود برنار بالنمذجة الحيوية، واقترح نيكولا بند الإيطالي تصنيفاً لنماذج الشخصية قائماً على دراسة التركة الوراثية، من جهة، وعلى المورفولوجيا (التشكل)، والقياسات الجسمية(قامة، وزن، نمو عضلي..)والعلامات النباتية العصبية(جلد جاف رطب..) وعناصر من النسق الغدي والسيكولوجي، فالجبلة والمزاج والطبع هي في رأي المؤلف الجوانب الثلاثة مما نسميه على نحو شائع "التربة"التي تشرح السلوك شرحاً واسعاً. كما تميّز المدرسة الإيطالية (بند، دو جيوفاني، ج.فيولا وآخرون) ثلاثة نماذج رئيسية من وجهة النظر المورفولوجية: السلُهب، الإنسان القصير القامة الربع(الإنسان المتوسط)....وحاول باحثون آخرون تصنيف الموجودات الإنسانية بحسب مورفولوجيتها وخصائصها الحيوية السيكولوجية. ومن النمذجات الأكثر شهرة، نمذجتي كلود سيغو، وارنست كريتشمر ووليم هربرت شيلدون.. ونعرض في الختام صورة عن هذه النمذجة الحيوية. (سيلامي، المعجم الموسوعي في علم النفس الجزء الثاني، 2001، صفحة 64).

التشكّل الخارجي المزاج الدماغي	التشكل المتوسط المزاج الجسمي	التشكّل الداخلي المزاج الحشوي
مديد القامة –رقيق–مكفوف، اتجاه متحفظ–منكمش–هروب من الإتصالات الإجتماعية.	مديد القامة قوي، حيوي، فعال رغبة في فرض نفسه.	ضخم، مستدير،بطيء، حب الرفاه والأطعمة الفاخرة ، حاجة الى الإتصالات الإجتماعية.

بُذل منذ القدم في الصين والهند ومصر واليونان، على إقامة صلات بين الجسمي والمعنوي. وكان هيبوقراط يعلّم أن ثمّة أربعة أمزجة، ووجد بافلوف هذه الأمزجة من خلال تجاربه، "النموذج القابل للإثارة"، وعُني الفيلسوف السويسري جوهانان كاسبار لافاتير بهذا الموضوع وزعم أنّ بمقدوره أن يفكّ رموز الطبع لدى الإنسان بحسب سمات وجهه وشكل جسمه. وعُني كلود برنار بالنمذجة الحيوية، واقترح نيكولا بند الإيطالي تصنيفاً لنماذج الشخصية قائماً على دراسة التركة الوراثية، من جهة، وعلى المورفولوجيا (التشكل)، والقياسات الجسمية(قامة، وزن، نمو عضلي..)والعلامات النباتية العصبية(جلد جاف رطب..) وعناصر من النسق الغدي والسيكولوجي، فالجبلة والمزاج والطبع هي في رأي المؤلف الجوانب الثلاثة مما نسميه على نحو شائع "التربة"التي تشرح السلوك شرحاً واسعاً. كما تميّز المدرسة الإيطالية (بند، دو جيوفاني، ج.فيولا وآخرون) ثلاثة نماذج رئيسية من وجهة النظر المورفولوجية: السلُهب، الإنسان القصير القامة الربع(الإنسان المتوسط)....وحاول باحثون آخرون تصنيف الموجودات الإنسانية بحسب مورفولوجيتها وخصائصها الحيوية السيكولوجية. ومن النمذجات الأكثر شهرة، نمذجتي كلود سيغو، وارنست كريتشمر ووليم هربرت شيلدون.. ونعرض في الختام صورة عن هذه النمذجة الحيوية. (سيلامي، المعجم الموسوعي في علم النفس الجزء الثاني، 2001، صفحة 64).

التشكّل الخارجي المزاج الدماغي	التشكل المتوسط المزاج الجسمي	التشكّل الداخلي المزاج الحشوي
مديد القامة –رقيق–مكفوف، اتجاه متحفظ–منكمش–هروب من الإتصالات الإجتماعية.	مديد القامة قوي، حيوي، فعال رغبة في فرض نفسه.	ضخم، مستدير،بطيء، حب الرفاه والأطعمة الفاخرة ، حاجة الى الإتصالات الإجتماعية.

ونقدم هنا بإيجاز بعض النظريات التي قاربت الجسد:
–استخدام الجسد أداة للفعل والإحتجاج السياسي، وظفت التحليلات النسوية للإضطهاد الذي تتعرض له المرأة الجسد في طرح أسلوب فهم أكاديمي للنظام الأبوي أمام تلك التي تعتبر الأسرة أساس وضع المرأة في المجتمع، أعطى عدد من أنصار النزعة النسوية أولوية للجسد البيولوجي مصدراً لذلك النظام. أشهر مثال على ذلك كتاب شولامث فايرستون 1971
THE DIALECTIC OF SEX FIRESTONE 1971
يضاف الى ظهور الجسد في نقاش النظام الأبوي بصفة عامة، قيام أشياع النسوية بأبحاث أكثر تخصصية في تسليع جسد المرأة في المواد الإباحية، والإغتصاب والأمومة البديلة والتسويق.(سنجر1989).
بالإضافة الى إلقاء الضوء على التنشئة الإجتماعية العازلة التي تتعرض لها أجساد الفتيان والفتيات.(ليز 1984). بالإضافة الى اعمال كل من ترنر وأونيل وفرويد وفرانك ... كلها أعانت على جعل الجسد موضوعاً للدراسة السوسيولوجية. (شلنج، 2009، الصفحات 65–55).

المصطلحات والمفاهيم:

مفهوم الجسد و يعني الأفكار والمعتقدات والحدود التي تتعلّق بالجسد وكذلك الصورة الإدراكية التي يكونها الفرد عن جسده. (مشاعل، 2010، صفحة 12)
صورة الجسد: تتطوّر الصورة التي يكوّنها الفرد عن جسده من مرحلة عمرية الى أخرى ولها خاصية الإستمرارية والتعقيد. (القاضي، 2009، صفحة 65).
تعريف حسين فايد: أنّ صورة الجسم تعني الإهتمامات بوزن وشكل الجسم المُنغرسة في خبرات الحياة لدى الإناث المراهقات» وتتمثّل هذه الإهتمامات في النحافة كصفة جيدة للحياة، وعدم الرضا عن زيادة الوزن والقلق من زيادة الوزن، والإفراط في الطعام، مقابل الجاذبية الجسمية، وإنقاص الوزن مقابل رسائل بينشخصية عن النحافة». (فايد، 1999، صفحة 199).
تعريف كمال دسوقي (1988) أن صورة الجسم هي «الصورة أو التصوّر العقلي الذي عند المرء عن جسمه الخاص أثناء الراحة أو في الحركة في أية لحظة، وهي

مستمدّة من الإحساسات الباطنة وتغيرات الهيئة والإحتكاك بالأشخاص والأشياء في الخارج، والخبرات الإنفعالية والخيالات». (دسوقي، 1988، صفحة 191).

تعريف مجدي الدسوقي: إنّ صورة الجسد هي:»صورة ذهنية، أو تصوّر عقلي إيجابي أو سلبي، يكوّنه الفرد لنفسه، ويُسهم في تكوين هذه الصورة الخُبرات، والمواقف التي يتعرّض لها الفرد، وبناءً على ذلك فإنّ صورة الجسد قابلة للتعديل، والتغيير في ضوء هذه الخُبرات الجديدة. (الدسوقي، 2006، صفحة 21).

تعريف آن لورانس: تمثّل صورة الجسد التصورات التي نستخدمها لتقييم جسدنا وفقاً للخصائص الفيزيائية(الوزن والطول..)، ولكن أيضاً كجزء من أنفسنا مشحونين بتأثيرات متعدّدة.

(MOSCONE, 2013, p. 27)

تعريف «ساذرلاند»: إنّ «صورة الجسد هي الصورة الشعورية لدى الشخص عن جسمه واتجاهاته نحو هذا الجسم واعتقاداته عن كيف يراه الآخرون».

(SUTHERLAND, 1991, p. 57)

تعريف عبد النبي: تعرّف بأنها الصورة التي يُكوّنها الشخص في عقله عن جسمه وتكون مُوجبة أو سالبة حقيقية أو غير حقيقية، وهي تتأثر بالعوامل النفسية والثقافية والإجتماعية. (عبدالنبي، 2008، صفحة 190).

تعريف ليونيل وأخرين: يمكن فهم صورة الجسد على أنها بناء متعدّد الأبعاد يتضمن مكوّنات إدراكية وسلوكية لكنها مؤثّرة أيضاً.

(DANY LIONEL ET MORIN MICHEL, 2010, p. 321)

كما تحمل الممارسات الجسدية معها التاريخ الإجتماعي والجماعي للفرد. وظيفتها الأساسية "كحاملة للهوية" ويمكن أن تكون من أنواع مختلفة: رياضية أو غذائية أو حتى تجميلية.

(L.DANY ET T.APOSTOLIDIS ET AUTRES, 2009, p. 103)

التعريف الإجرائي لصورة الجسد: ويقصد به العلامات التي حصلت عليها المستجوبة على مقياس صورة الجسد.

الجنس وصورة الجسد: من بين المتغيرات الوصفية والتفسيرية للظواهر المرتبطة

بصورة الجسد، عدم الرضا الجسدي واضطرابات الطعام، هناك واحدة تحتل مكانة خاصة: الجنس. حيث أظهرت الكثير من الأبحاث أنّ النساء، بشكل عام أقل رضا من الرجال عن مظهرهنّ الجسدي.

(DANY LIONEL ET MORIN MICHEL, 2010, p. 322)

وهذه الفروقات تفسّر اهتمام المرأة بعالم الأزياء أكثر من الرجل ولأسباب نفسية يذكر منها علماء التحليل النفسي أنّ المرأة تميل الى الإستعراضية والرجل الى التطلّع. (الحنفي، 2005، صفحة 141).

مكونات صورة الجسد: لصورة الجسد ثلاث مكونات هي: المكوّن المعرفي(الإدراكي) الذي يرتبط بالتقدير لحجم الجسم، والمكوّن الوجداني(الذاتي)، وهو يعبّر عن مشاعرنا وأفكارنا وإتجاهاتنا عن أجسامنا، والمكوّن السلوكي الذي يشير الى سلوك الفحص الذاتي المتكرّر للجسم والرغبة في تجنّب المواقف التي تجعلنا نشعر بعدم الراحة عن الجسم. (القاضي، 2009، صفحة 4).

صورة الجسم الموجبة والسالبة:

يكون لدى الفرد صورة جسم موجبة عندما يُدرك شكل الجسم علي نحو واضح وواقعي وحقيقي، وعندما يرى الأجزاء المختلفة للجسم كما هي في الحقيقة، وعندما يتقبّل جسمه ويعرف أنّ الأجسام تبدو في عدة أشكال وأحجام، وعندما يعرف أن الهيئة الجسمية تقول القليل عن الشخصية وعن قيمة الفرد كإنسان، وصورة الجسم الموجبة ترتبط بتقدير الذات المرتفع والثقة بالنفس، ويكون لدي الفرد صورة جسم سالبة عندما يدرك حجم وشكل الجسم على نحو محرّف، عكس ما هو في الواقع، وعندما يشعر بالخجل والقلق تجاه جسمه، وعندما يشعر بأن حجم وشكل الجسم يترتب عليهما الاحترام أو عدم الاحترام، وصورة الجسم السالبة ترتبط بتقدير الذات المنخفض والاكتئاب واضطرابات الطعام.

(SANDOVAL, 2008)

القلق الجسدي الإجتماعي:

لقد وضّح الباحثون أنّ عدم الرضا الجسدي القوي يزيد من التأثيرات السلبية تجاه

الجسد، ويمكن أن يؤدي في الحالات الأكثر خطورة، الى حالة من القلق، وحتى الإكتئاب المرتبط بالجسد. القلق الجسدي الإجتماعي، أكثر تواتراً لدى النساء منه لدى الرجال، يتوافق مع درجة القلق التي يجد فيها الفرد نفسه عندما يشعر بملاحظة الآخرين أو حُكمهم عليه عند ظهوره. بمعنى آخر يميل الأفراد الذين لديهم أفكار وتصورات سلبية حول مظهرهم الجسدي، الى تطوير حالة التصوّر حول الأحكام التي قد تكون لدى الآخرين فيما يتعلق بمظهرهم الجسدي.
(MOSCONE, 2013, p. 37)

إضطراب صورة الجسد: لاضطراب صورة الجسد أنواع مختلفة حسب درجة الإضطراب وأهم هذه الأنواع:

1– اضطراب شكل البدن ماتحت السريري: يشعر الأفراد بأنهم غير سعداء بسبب مظهرهم وهذا يؤدي الى القلق والإكتئاب.

2– الإستياء الحميد: يكون الأفراد هنا غير سعداء بشكل الجسد والمظهر ولكن اهتماماتهم لاتؤثر على نوعية حياتهم.

3– اضطراب شكل الجسد ناتج عن اضطرابات سريرية مثل الإكتئاب والقلق الإجتماعي.

4– اضطراب الطعام: مثل الشره العصبي أو القمه العصبي أي فقدان الشهية حول الطعام.

5– اضطراب سوء شكل الجسد: يظهر بتركيز الفرد على جزء أو أكثر من جسده. (يونس، 2004، صفحة 55).

الحمية الغذائية: يقول مثل اسكتلندي: «الحمية الفضلى تتمثّل في الطعام القليل والحياة الهادئة». (أندرسون، 1999، صفحة 39).

فهناك حقيقة عميقة أساسية تمدّنا بفهم السلوك الإنساني وتشير هذه الحقيقة الى أن الحاجات غير المُلباة هي وحدها التي تثيرنا. وثمة دوافع تساعد على تنمية ماعندنا، أو مبنية على الدافع النمائي،

ودوافع أخرى تشعرنا بما ينقصنا، أو مبنية على دافع النقصDevelopmental motivation

ويعمل هذان النوعان على تلبية الحاجات أولهما يؤدي الى حياة Defenciency motivation هنيئة وثانيهما يؤدي الى حياة امتعاض. ويعتبر فهم وممارسة الدوافع المساعدة على نمو الشخصية أساسياً لاختبار الحياة السليمة. (أندرسون، 1999، صفحة 58) .

العلاقة بين العقل والجسم: عن العلاقة بين العقل والجسم والى أي مدى يكون الجسم مؤهلاً للتكيّف مع محيطه الذي يحتويه؟: ذلك لأنّ الشخص المبتلي بعاهات وتشوهات يتنصّل من البيئة والحياة. ولذلك فإنّه ليصعب على العقل في مثل هذه الحالات أن يُخضع الجسد تماماً لكي يتكيّف كما يراه. لذا يصبح الجسد عبئاً على العقل الذي يتعب في ترويض الجسد. (ادلر، 1996، صفحة 67).

تجربة الجسد: إنّ إدراك الخارج يتطلّب ضبط المثيرات في شكل معيّن، ووعي الجسد يجتاح الجسد، والنفس تنتشر على كل أجزائها، والسلوك يتجاوز قطاعه المركزي. ولكن بالإمكان الإجابة أنّ تجربة الجسد هذه هي نفسها تصوّر واقع نفساني وهي بهذه الصفة تختم الأحداث النفسانية والفزيويوجية التي هي وحدها تُعتبر من الجسد الحقيقي— الا يشبه جسدي تماماً الأجساد الخارجية— أي موضوعاً يمارس تأثيره على أجهزة لاقطة ويفسح المجال في النهاية لوعي الجسد. (مرلوبونتي، 1998، صفحة 74). إنّ الجسد الذاتي هو في العالم كالقلب في الجسم. فهو يبقي باستمرار المشهد المرئي حيّاً، فهو يُحييه ويغذّيه داخلياً، ويكوّن معه نظاماً معيّناً. (مرلوبونتي، 1998، صفحة 173)

الجاذبية بين الشخصين: قوة تجذب الآخر اليك أو تدفعك نحوه، حركة وجدانية عفوية نحو شخص، اتجاه أو عاطفة إيجابية لدى شخص إزاء شخص آخر. العوامل الأساسية للجاذبية ، في رأي برشيد وولستر(1969)، هي: القرب، الإغراء الجسمي، التشابه، الرضى. والواقع أنّ العوامل الثلاثة الأولى لا تتخّل الا بمقدار ما تتعاون في تحقيق النتيجة نفسها، أي الإشباع الوجداني. (سيلامي، المعجم الموسوعي في علم النفس—الجزء الثاني، 2001، صفحة 357).

البدانة: مؤشر البدانة تم قياسه من خلال مؤشر كتلة الجسم.(سنعرض كيفية احتسابه في الجزء الميداني). وبالتالي إنّ تعريف الإنسان المُصاب بالسمنة أو البدانة، هو الإنسان الذي يملك أنسجة دهنية زائدة وقيمة مؤشر كتلة الجسم لديه فوق 30.

الخلفية الثقافية: وهومصطلح مركّب ولذلك لا نجد تعريفات له في المعاجم ونقصد به تعليم المرأة وأهلها.

الخلفية الإجتماعية: وهومصطلح مركّب ولذلك لا نجد تعريفات له في المعاجم ونقصد به تعليم المرأة.

ينجم الوضع الإجتماعي عن علاقات مجتمعية يعزى من خلالها الشرف الإجتماعي الى أسلوب معيشة يصير هو أساس الفرص الحياتية. وتشمل الأفعال المبنية على الوضع الإجتماعي مصلحة تتمثل في حفظ الشرف الإجتماعي أو تعضيده، ويصبح الربط بمجموعات إجتماعية بعينها، أساس شبكات التفاعل الحصرية التي تتم في إطارها أفعال إجتماعية بغرض التأكيد على تميّز أسلوب معيشة معين، والتقدير الإجتماعي للشرف في صورته الأنقى تعبيراً عن مفهوم المكانة الإجتماعية والمرتبط بأسلوب المعيشة. (سكوت، 2009، صفحة 409)

الخلفية الإقتصادية: يشمل الفعل الإقتصادي مصلحة تتمثّل في حفظ الملكية أو زيادتها. (سكوت، 2009، صفحة 409)

العوامل المؤثرة في صورة الجسد:

أ—العوامل الثقافية: لا شكّ أنّ صورة الجسد تتأثّر بالبيئة الثقافية الحاضنة، فهناك ثقافات تشيد بطول القامة وكبر حجم أجزاء الجسد، إذ أنها تعبّر عن المكانة والقوة والهيبة، وبحسب إبراهيم والنيال، فإنّ معظم الثقافات تفضّل زيادة الوزن والحجم والقوة عن المتوسط لدى الذكور، في حين نحبذ أن تقلّ عن المتوسط لدى الإناث. (إبراهيم إبراهيم ومايسة النيال، 1994، صفحة 3).

ب—العوامل البيولوجية: تؤكد الدراسات على أنّ للجنس أثر كبير على كيفية إدارك الأفراد شكل الجسم ووضعه الراهن وتحديد الصورة المثالية له، كما تشير الى أنّ النساء في جميع الأعمار كنّ أكثر سلبية تجاه مظهرهنّ. (خطاب، 2014، صفحة 40).

ت—العوامل الإجتماعية : حيث تعدّ الضغوط الإجتماعية لتحقيق الجمال والنحافة من العوامل المسؤولة عن الإستياء الذي يشعر به الأفراد تجاه أجسامهم. (بشرى، 2007، صفحة 145).

ث–الإعلام: حيث يعرّف بول لينبرجر الدعاية عام 1984: بأنها إختبار الرموز للتأثير على عقول وعواطف جماعة معينة لتحقيق هدف معيّن. (العبد، 2007، صفحة 17). وطبعا غيرها العديد من التعريفات التي لامجال لذكرها، ولكن كلها تفيد بأنّ ماوراء الدعاية والإعلام هدف ألا وهو توجيه سلوك الأفراد وتوجيهه نحو نماذج معينة. ويعرّف أوتوجروث الإعلام بأنه التعبير الموضوعي لعقلية الجماهير ولروحها وميولها واتجاهاتها في نفس الوقت. (العبد، 2007، صفحة 34).

وتشير لورل ويكمان إلى أنّ أجهزة الإعلام عامل هام في تقييم الفرد لصورة جسمه، حيث تُنتج نماذج الجاذبية عن المجلات والإعلام، والممثلين والممثلات، فكلنا مدركون لتأثير أجهزة الإعلام، فالتأكيد على المظهر يعرض على نحو واسع في كافة الأجهزة البصرية للإتصال.

(LAUREL, 2001, p. 1)

الدراسات السابقة: كما ذكرنا هناك باحثون كُثُر بحثوا في صورة الجسد من خلال ربطها بالتوافق النفسي لدى الفرد وبمتغيرات نفسية: مثل تقدير الذات، القلق، الإكتئاب وغيرها من المتغيرات. ونذكر منها باللغة العربية:

أزمة الهوية وعلاقتها بصورة الجسد لدى المراهقين (عطية، 2013). اضطراب صورة الجسم وعلاقته بتقدير الذات وأعراض الشخصية التجنبية لدى المراهقين المعوقين بصرياً (عبد الرقيب أحمد البحيري ومصطفى عبد المحسن الحديبي، 2014). صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والإجتماعية لدى عينة من النساء البدينات في قطاع غزة (خطاب، 2014). قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة (القاضي، 2009). وغيرها من الدراسات.

ومن الدراسات الأجنبية نذكر:

IMAGE CORPORELLE ET ESTIME DE SOI;ETUDE AUPRES DE LYCEENS FRANCAIS (DANY LIONEL ET MORIN MICHEL, 2010), TROUBLESDEL'IMAGEDUCORPSETTROUBLESPSYCHOLOGIQUES ASSOCIES DANS L'ANOREXIE MENTALE (MOSCONE, 2013). IMAGE CORPORELLE ET CANCER; UNE ANALYSE PSYCHOSOCIALE (L.DANY ET T.APOSTOLIDIS ET AUTRES, 2009).

معظم هذه الدراسات كما أشرنا تناولت متغير صورة الجسد وربطته بمتغيرات مختلفة نفسية وإجتماعية وكذلك فسيولوجية وحتى ديموغرافية، كما أنّ معظم هذه الدراسات اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت استبيانات مؤلفة من مقاييس مختلفة لصورة الجسد وتم تحليل معطياتها من خلال الأساليب الإحصائية المختلفة. نحن نلتقي مع هذه الدراسات من حيث المنهج المتبع والتقنيات العلمية ولكن نضيف الى المنهج الوصفي التحليلي، التحليل النوعي من خلال تحليل مضمون مجموعة من الحالات بهدف الوقوف على تعبيرهنّ عن صورة أجسادهنّ ومدى رضاهنّ عنها.

القسم الميداني من الدراسة:

أ-تحليل مضمون المقابلات:

يتضح من خلال تحليل المعطيات البيانية للحالات المدروسة أنّ ثلاث منهنّ عازبات واثنين متزوجات ولديهنّ أطفال، وأنّ متوسط اعمار الحالات هو 26.4 ، وأنّ أعمار الفتيات العازبات هو مابين 16 و21 سنة . وهذا يعني أنهن في مرحلة المراهقة وعلى مشارف الشباب. لذلك يمكننا القول أنّ الفتيات العازبات لازلن في مرحلة الترقب والإنشغال بالمظهر العام، وذلك لكي يبدين «لافتات ومرغوبات « لدى الجنس الآخر، وكذلك بين زملائهن وزميلاتهن، هذا ما يولده العمر، فهنّ لسن مثل العازبات اللواتي تجاوزهنّ قطار العمر. سيّما أنهن —كما سبق وأشرنا— في مرحلة المراهقة وما لهذه المرحلة من تجليّات نفسية ووجدانية ذات منحى عاطفي. لذا فالمسلّمة النفسية من المفترض أن تؤكد أنهنّ يتأثرن حتماً بما هو عليه مظهرهنّ، أي صورة الجسد لديهن. لو رجعنا الى الحالة الأولى وهي في عمر ال21 سنة، عزباء، نجد أنها لاتتّبع أي نظام غذائي ولاتمارس أية تمارين رياضية وهي نحيلة، لكنها بالرغم من ذلك فهي قلقة من صورة جسدها حيال الآخرين وخاصة الشباب منهم، على أنها نحيلة وكأن الأمر «فيه عيب وإدانة» وهذا محبط لها، أضف الى ذلك التنمّر الذي تلقاه من أختها. إنّ هذه الوضعية جعلتها تشكّك بصورة الجسد. كما أنّ العبارات التي تسمعها من المحيط على أنها تعاني من اضطراب قلة الشهية للطعام،

جعلها محبطة وقلقة خاصة أنها تعاني من قصر القامة، ان سندها هو من تحبّ حيث يهتم بها، لولا ذلك لكان من الممكن أن تقع في مشاعر إكتئابية.
أمّا الحالة الرابعة وهي أيضاً عازبة فلديها إشكالية في ادراك صورة الجسد لديها، حيث أننا نلاحظ أنّ وزنها قليل جداً مقارنة بالطول ولكنها تشعر أنّ جسدها ممتلىء وهنا إشارة من إشارات عُصاب إضطراب الطعام. إنها لاتقترب من المرآة لشدة الكره الموجّه لجسدها وكذلك لذاتها، وهذا مُؤشّر غير سوي ومحبط، يضاف اليه وضعية التفكك الأسري الذي تعانيه وإنكسار صورة الأب المثالي، ومدى التماهي مع صورة الأم المكسورة والحزينة. إنّ هذه الفتاة تعاني من السوداوية ومؤشرات اضطراب الطعام وهناك مؤشرات إنتحارية ورغبة في الإنسحاب من التحصيل الدراسي، لذا فوضعها مُقلق ومتأزم حيث أن كل الظروف غير مساعدة لها وأهمها علاقتها بصورة الجسد لديها.
أمّا الحالة الخامسة وهي عازبة أيضاً فإنّ هناك مؤشرات للعلاقة المُلتبسة مع صورة الجسد، حيث وبالرغم من صغر سنّها(16 سنة) فإنّ وزنها (52 كلغم وطولها 162 سم) وهو ضُمن المعدّل الطبيعي لكنها غير راضية عن ذلك فهي تُدرك أنّ جسمها ممتلىء. هذا الإدراك ناتج عن الأوصاف التي توصف بها من قبل أهلها وخاصة أختها دائمة التنمّر عليها والتي تصفها بممتلئة الجسد. بالرغم من أنّ الأهل والأصدقاء يقولون بأنها نحيفة الجسم، لكن أصبح لديها إدراك انها ممتلئة الجسم وهذا مُزعج لديها. إذن لدى هذه المراهقة إلتباس في الإدراك الصحيح والسليم لصورة الجسد. لذا فهي لجأت الى آلات التنحيف وسلوكيات الطعام الخالي من السُعرات الحرارية، كما أنّ أفكار حول التغيير في مقاسات الجسم سيطر على البعض من تفكيرها لكنها متصالحة نوعاً ما مع نفسها من ناحية السيطرة على الأفكار السوداوية مقارنة بالحالة التي سبقت.
أما بخصوص الحالتين المتزوجتين فالحالة الثانية فلا شكّ أنّ جسدها مُمتلىء عندما نقارن طولها بوزنها، فلديها وزن زائد قدره 25 كيلو، فهي على حدّ قولها تتّبع حمية معينة دون تمارين رياضية ، ولكن المشكلة لديها هو أنّ العلاقة الجسدية

بالزوج منقطعة للشكّ في جمالية جسدها(هي تقول أنّ جسدها مترهّل)، ولكون الزوج لا يقوم بالمبادرة، لذا يلتقي الشك بالإحتمال وهذا أمر مُحبط لهذه السيدة أضف الى السوداوية التي تعاني منها والقلق والإحباط. ولكن نلاحظ أن ثقافتها وتعليمها كونها محامية واحتضان أهلها لها ربما يخفّف من هذه الأعراض النفسية. ولكن تبقى لديها صورة الجسد الذهنية مُتعبة وبحاجة الى إرشاد نظراً لما لصورة الجسد من أهمية مقارنة بالرجل حيث أن هذه الحالة لا تجد جسدها جميلاً وهذا مصدر معاناة.

أمّا الحالة المتزوجة الثالثة، ولكون وزنها متوافق مع طولها(الوزن المثالي)، نلاحظ أنها متصالحة مع ذاتها وكذلك مع صورة الجسد لديها إلّا ما خلا بعض الترهلات القليلة والناتجة عن التقدّم في العمر وهذا أمر طبيعي لدى غالبية الإناث فالإنسان كلما تقدّم بالعمر لا يريد أن يصدّق ذلك، وبما أن الجسد مرآة العمر فتصبح علاقته بالجسد وصورته علاقة مُقلقة. إذن مشكلة هذه الحالة هي العمر وليس الجسد وهي حتماً متوافقة بقدر ما في هذه المرحلة، وستقتنع بذلك يوماً بعد يوم مع الإهتمام بالجسد والعلاقة الدافئة مع الشريك والأهل.

أمام كل ما تقدم، يمكننا القول بأنّ صورة الجسد والتي من الممكن أن تعرّف على أنها أفكار المرء عن مظهره الخارجي ومدى تقبّله أو رفضه لذلك. وهي عملية إدراكية تظهر جلية أمام المرآة ثم الآخرين وهذا ما لاحظناه أمام أغلب حالاتنا المدروسة. إنّ التطور الحديث وبضمنه التطور العلمي قد حدّد المواصفات القياسية لأجسادنا من ناحية الطول والوزن وكذلك الشكل العام. وهنا جدلية صورة الجسد المُدركة. حيث أنّ المميزات الجمالية من المفترض أن يُدركها الشخص بذاته ومن المفترض أن تُعجب الآخرين ولكن الأهم هو إدراك الشخص لذاته وهذا مالم نجده عند اغلب الحالات. إنّ الإنسان الذي لديه عدم رضى عن شكله أو جسده هو في الغالب معرّض لعدد من الأعراض الإكتئابية الناتجة عن إرهاصات عدم الثقة بالنفس الناتجة عن عدم الثقة بالجسد. إنّ مسألة المثالية النمطية الجمالية مسألة واقعة لا مجال، يسعى كل شخص وخاصة الإناث الى الإقتراب منها أو الوصول اليها

(عمليات التجميل مثلا). وهذا بحدّ ذاته مُقلق لكنه أمر واقع في صلب الثقافة المتوسطية. (العنبكي، 2020).

ب–وصف واقع المرأة وصورة الجسد لديها من خلال الإستمارة:

تألفت العينة من 587(بعد إلغاء عدد من الإستمارات لعدم صدقيتها) مستجوبات من مختلف المناطق اللبنانية وكذا الخلفيات الثقافية والإجتماعية والإقتصادية ، تمّ تعميم استمارة كترجمة لمتغيرات البحث ونمّ اعتماد مقياس لصورة الجسد وهو مقياس من تأليف «روزين وآخرين» تعريب وتقنين دكتور مجدي محمد الدسوقي وبعد تطبيق المقياس على عينة تجريبية مؤلفة من60 مستجوبة، تم التأكد من صدق وثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباج جيث بلغ 0.781

وبعدها تم تعميم الإستمارة وجاءت النتائج على الشكل التالي:

تألفت العينة من 587 أنثى، تراوحت أعمارهنّ بين 16 و50 سنة.

10% من المستجوبات هنّ في عمر 19 سنة ومادون. 20% هنّ في عمر 20 سنة ومادون، 50% من المستجوبات هنّ في عمر 26 سنة ومادون و90% هنّ في عمر 44 سنة ومادون وفقط 10% من المستجوبات تتراوح أعمارهنّ بين 44 و 50 سنة.

54%(317) منهنّ عازبات، و40.9%(اي 240) متزوجات ، 4.3% مطلقات(اي 25) و 0.9% أرامل (اي 5 نساء). النسبة الأكبر منهن لايعملن وتحديداً 51.4%. 25.6% يعملن في قطاع التعليم، و13.3% وظيفة والنسب القليلة الباقية توزعت على المهن الأخرى من تمريض وتعهدات ومقاولات ومياومة وحرفة ...

أما من حيث المستوى المادي فنجد أنّ النسبة الأكبر وهي 59.1 (أي 347 امرأة) وضعهنّ المادي وسط. و24.9%(146) وضعهنّ جيد ، 12.8% وضعهنّ ضعيف، و1.9% وضعهنّ جيد جداً وكذلك 1.4% وضعهنّ ضعيف جداً.

أما مستوى تعليمهن فجاء على الشكل التالي: 7.3% (أي 43) متوسط وثانوي . 65.4% (384) من المستوى العلمي الجامعي و 27.3% (160) دراسات عليا

	أبدا%	نادرا%	احيانا %	غالبا%	دائما %
هل تتبعين حمية غذائية حاليا	37.8	13.3	25.9	13.5	9.5
هل تقيسين وزنك باستمرار	4.9	28.4	33.2	17.2	16.2
هل تؤيدين عمليات التجميل في الحالات العادية	54.2	16.7	22	4.3	2.9
هل تؤيدين عمليات تصغير المعدة في حالات البدانة	35.1	14.5	27.8	12.4	10.2
هل تمارسين الرياضة	7.5	23.2	40	16.4	12.9

يعرض الجدول أعلاه نتائج الإجابات حول إتباع حمية غذائية حالياً حيث نجد أنّ النسبة الأعلى تتمركز حول أبداً يليها أحياناً. حول قياس الوزن بشكل دائم تتمحور النسبة الأعلى حول أحياناً ثم نادراً. حول تأييد عمليات التجميل في الحالات العادية نجد أنّ النسبة الأكبر تمحورت حول عدم تأييدها أبداً. وعن حالات تصغير المعدة توزعت النسب الأعلى حول أبداً يليها أحياناً. وعن ممارسة الرياضة نجد أنّ النسبة الأعلى تمركزت حول ممارسة الرياضة أحياناً.

حول النظرة الى الجسد:

حول نظرة المرأة لجسدها: تراوحت الإجابات بين نحيف جداً ونحيف، وسط، بدين وبدين جداً وجاءت النتيجة على الشكل التالي:

15% من المستجوبات ينظرن الى جسدهنّ الى أنه نحيف جداً، و20.1% ينظرن الى جسدهن على أنه نحيف، أمّا النسبة الأعلى من المستجوبات وهي 58.1% ينظرن الى جسدهنّ على أنه وسط، 17،5 بدين، و2.7% فقط بدين جداً. وحول نظرة الشباب والمحيط للمرأة نجد مايلي:

	نظرة سلبية جدا%	نظرة سلبية%	نظرة عادية %	نظرة إيجابية%	نظرة إيجابية جدا%
نظرة_الشباب_لك	0.5	3.1	44	39	13.5
نظرتك_للشباب	3.1	3.2	67.5	23.3	2.9
كيف ينظر لك الاهل	1.2	5.8	24	41.2	27.8
كيف ينظر لك الأصدقاء		2.9	27.4	49.9	19.8
كيف ينظر لك الأقارب	1.7	8.3	35.9	42.6	11.4

تمركزت النسب الأعلى من الإجابات حول النظرة العادية والإيجابية الى إيجابية جداً.

وحول سؤال ماإذا كان لدى السيدات نموذج معين يسعين لتقليده جاءت النتيجة على الشكل التالي:

86.6% ليس لديهنّ أي نموذج. 4.9 % يتخذن من الممثلات نموذجاً، و6.5% يتخذن من عارضات الأزياء نموذجاً.

البيئة العائلية :

	أبدا%	نادرا%	أحيانا%	غالبا%	دائما %
هل تشعرين بالمحبة والتعاطف في البيئة العائلية	2.9	4.3	13.3	27.4	52.1
هل تتسم البيئة العائلية بالسيطرة الابوية	28.6	17.2	29.6	15.3	9.2
هل هناك عنف في البيئة الأسرية	75.8	12.9	9	1.4	0.9
هل الحديث العائلي يدور حول الوزن والوزن الزائد	27.8	29.6	33	5.6	3.9

حول الشعور بالمحبة في البيئة العائلية تمركزت النسبة الأكبر من الإجابات حول أحيانا غالبا ودائما. حول السيطرة الأبوية في البيئة الأسرية تمحورت النسبة الأعلى حول أحيانا يليها أبدا. حول وجود عنف أسري تمحورت النسب الأعلى حول عدم وجود عنف أسري . وحول وجود حديث عائلي عن الوزن الزائد تمحورت النسب الأعلى حول غياب الحديث.

مقياس نظرة الجسد

	أبدا%	نادرا%	أحيانا%	غالبا%	دائما%
1-أرتدي الملابس الواسعة الفضفاضة	7.8	16.4	38	21.6	16.2
2-أرتدي الملابس التي لا أحبها	61.5	21.3	10.4	3.2	3.6
3- أرتدي الملابس الداكنة أو قاتمة اللون.	7	22.7	40.2	19.3	10.9
4-أرتدي الملابس التي تناسب بدانتي	16.2	8.5	21.8	27.9	25.6
5- أقلل من كمية الطعام التي أتناوله	24	16.2	38.2	14.5	7.2
6-أتناول فقط الفاكهة والخضروات وغيرها من الأطعمة ذات السعرات الحرارية المنخفضة	38.5	22.5	25	11.2	2.7
7-أصوم لمدة يوم أو أكثر	48.6	17.5	19.1	7.2	7.7
8-أتجنب المشاركة الاجتماعية اذا سلطت علي الأضواء	38	25.4	24.4	9	3.2
9-أتجنب لقاء الأفراد الذين سيتطرقون الى الدخول في موضوع زيادة الوزن	63.2	16.5	10.1	6.6	3.6
10-لا أخرج وخاصة اذا كان الذين سأتواجد معهم أكثر نحافة مني	87.4	5.5	4.3	1.2	1.7
11- أزن نفسي باستمرار.	25.7	26.2	23.5	12.4	12.1
12- انا انسان غير نشط	33.7	26.4	30.2	7.3	2.4
13-لا أخرج اذا كان الأمر يتعلق بالاشتراك في تناول الطعام	75	13.8	8.2	1.7	1.4
14-يضايقني النظر الى نفسي في المرآة	58.1	18.1	16.9	4.3	2.7
15-أرتدي الملابس التي تشتت الانتباه عن الزياده الملحوظة في الوزن	48.6	20.6	16.7	8.2	6
16-أتجنب الذهاب الى أماكن شراء الملابس	73.8	10.4	10.4	3.4	2
17-أتجنب ارتداء الملابس التي توضح معالم جسمي	44.8	13.5	13.3	9	19.4

114 اتجاه

معدل النظرة الى الجسد:

معدل_النظرة_للجسد

N	Valid	587
	Missing	0
Mean		2.1881
Median		2.1176
Std. Deviation		0.54046
105Percentiles	10	1.5294
	20	1.7647
	25	1.8235
	30	1.8824
	40	2.0000
	50	2.1176
	60	2.2353
	70	2.4118
	75	2.4706
	80	2.5882
	90	2.9412

يبدو من خلال العينة فيما يخص النظرة الى الجسد مايلي:

40% نظرة مُرضية جداً ومُرضية

50% مُرضية الى حد ما وهذا اتجاه سلبي الى حد ما

10% تقريباً غير مُرضية

وبعد استخدام مقاييس الوزن والطول للمستجوبات واحتسابها من خلال مؤشر كتلة الجسم وهي أداة لتقييم الوزن الطبيعي أو زيادة الوزن . ويتم تقييم الوزن من خلال استخدام مؤشر كتلة الجسم الذي يفحص العلاقة بين طول ووزن الجسم. وهو مناسب بشكل خاص لوصف مايمكن أن يكون عليه الجسم الحقيقي لكنه لا يجعل من الممكن تقييم ما يتعلق بالجسم المُدرك.

BMI: BODY MASS INDEX:USING THE WEIGHT AND

HEIGHT USING STANDARD OR MERTRIC MEASURES
ويتم احتسابه على الشكل التالي: وزن الجسم بالكيلوغرام/الطول بالمتر مضروب بالطول بالمتر
وتكون النتيجة على الشكل التالي:أقل من 18.5 نحيل، بين 18.5 و24.9 جسد مثالي– بين 29.9–25 وزن زائد. بين 30 و39.9 بدانة . و40 وأكثر بدانة مفرطة. وبعد إحتسابه على عينة البحث نلاحظ عدم وجود بدانة مفرطة في العينة وجاءت النتيجة على الشكل التالي:

البدانة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نحيل	37	6.3	6.3	6.3
	مثالي	312	53.2	53.2	59.5
	وزن زائد	157	26.7	26.7	86.2
	بدانة	81	13.8	13.8	100.0
	Total	587	100.0	100.0	

6.3% من المستجوبات هنّ نحيلات، 53.2% لديهن جسد مثالي و 26.7% لديهن وزن زائد و 13.8% بدانة.
ثانياً: بعد هذا الوصف لواقع المرأة وصورة الجسد لديها من خلال العينة نقدم بعض العمليات الإحصائية التي تبرز العلاقة بين المتغيرات ونستخدم هنا "تحليل التباين " الذي يحدّد العلاقة بين متغير واحد كمي ومتغير أو أكثر مستقل:

1– العلاقة بين البدانة وصورة الجسد

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الجسد

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7085.058[a]	3	2361.686	32.487	.000
Intercept	456038.781	1	456038.781	6273.194	0.000
البدانة	7085.058	3	2361.686	32.487	.000
Error	42382.019	583	72.696		
Total	861677.000	587			
Corrected Total	49467.077	586			

a. R Squared = .143 (Adjusted R Squared = .139)

نلاحظ أنّ هناك علاقة بين متغير النظرة الى الجسد وهو متغير كمي تابع ومتغير البدانة حيث أنّ درجة الدلالة التي يجب أن تكون أقل من 0.05 هي هنا 0.00 أي أن الدلالة قوية.

البدانة

Dependent Variable: الجسد

البدانة	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
نحيل	31.297	1.402	28.544	34.050
مثالي	34.901	.483	33.953	35.849
وزن زائد	40.108	.680	38.772	41.445
بدانة	43.099	.947	41.238	44.959

نجد من خلال الجدول أعلاه أن صورة الجسد تسوء كلما ارتفع معدلها وبالتالي هي تصبح سيئة مع الوزن الزائد والبدانة.

Multiple Comparisons

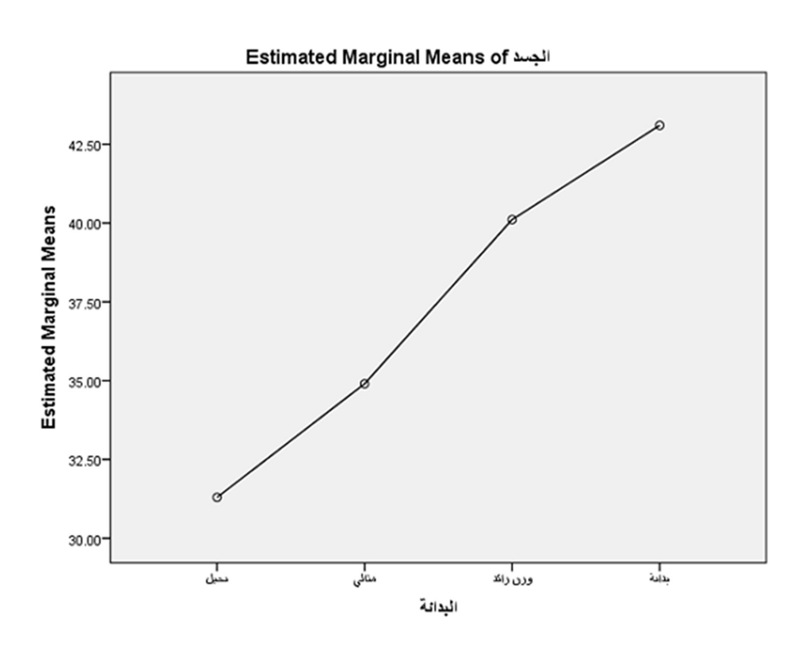
Dependent Variable: الجسد

LSD

95% Confidence Interval						
Upper Bound	Lower Bound	Sig.	Std. Error	Mean Difference (I-J)	(I) البدانة	
-.6917	-6.5150	.015	1.48249	-3.6033*	مثالي	نحيل
-5.7507	-11.8712	.000	1.55814	-8.8110*	وزن زائد	
-8.4787	-15.1243	.000	1.69182	-11.8015*	بدانة	
6.5150	.6917	.015	1.48249	3.6033*	نحيل	مثالي
-3.5691	-6.8462	.000	.83429	-5.2076*	وزن زائد	
-6.1099	-10.2864	.000	1.06324	-8.1981*	بدانة	
11.8712	5.7507	.000	1.55814	8.8110*	نحيل	وزن زائد
6.8462	3.5691	.000	.83429	5.2076*	مثالي	
-.6996	-5.2814	.011	1.16641	-2.9905*	بدانة	
15.1243	8.4787	.000	1.69182	11.8015*	نحيل	بدانة
10.2864	6.1099	.000	1.06324	8.1981*	مثالي	
5.2814	.6996	.011	1.16641	2.9905*	وزن زائد	

هناك فروقات بين الوزن المثالي مع البدانة

هناك فروقات بين الجسد النحيل والمثالي والبدانة بحيث تتحسن صورة الجسد كلما كان نحيلا. والرسم التوضيحي يظهر ذلك كلما ارتفع المعدل تسوء صورة الجسد وكلما كان الجسد نحيلاً ومثالياً تحسّنت صورة الجسد لدى المرأة.



2–هناك علاقة بين العمر الذي تم تقسيمه الى 4 فئات ومتغير البدانة وهي علاقة منطقية لأنّ الإنسان عامة ومع تقدّم العمر يتجه الى البدانة حيث تقلّ الحركة ويكثر الإستمتاع بالطعام.

Descriptive Statistics

Dependent Variable: البدانة

فئات العمر	Mean	Std. Deviation	N
من 16 الى 20 سنة	2.22	.762	134
من 21 الى 29	2.38	.819	209
من 30 الى 39 سنة	2.63	.745	139
40 ومافوق	2.81	.786	105
Total	2.48	.808	587

نجد أنّ معدل البدانة يرتفع مع التقدم بالعمر.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: البدانة

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	25.126[a]	3	8.375	13.662	.000
Intercept	3481.507	1	3481.507	5679.142	.000
فئات_العمر	25.126	3	8.375	13.662	.000
Error	357.399	583	.613		
Total	3994.000	587			
Corrected Total	382.525	586			

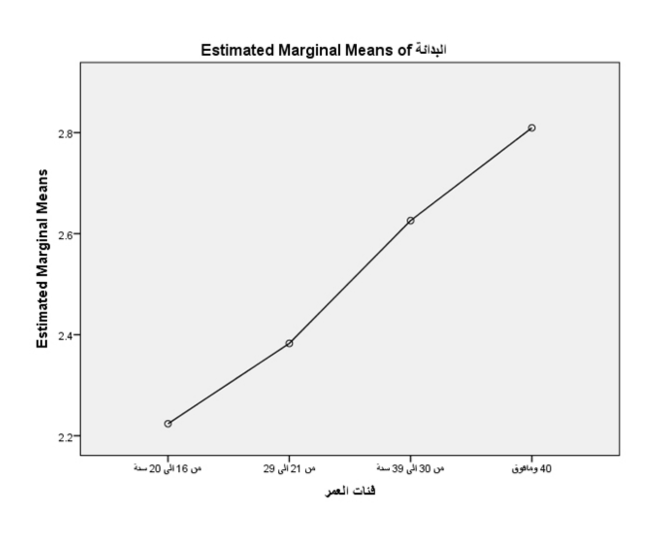
العلاقة قوية بين متغير فئات العمر ومتغير البدانة حيث ان درجة الدلالة هي 0.00.

Multiple Comparisons

البدانة — Dependent Variable: LSD

95% Confidence Interval Upper Bound	95% Confidence Interval Lower Bound	Sig.	Std. Error	Mean Difference (I-J)	فئات العمر (I)	
.01	-.33	.067	.087	-.16	من 21 الى 29	من 16 الى 20 سنة
-.22	-.59	.000	.095	-.40*	من 30 الى 39 سنة	
-.39	-.79	.000	.102	-.59*	40 ومافوق	
.33	-.01	.067	.087	.16	من 16 الى 20 سنة	من 21 الى 29
-.07	-.41	.005	.086	-.24*	من 30 الى 39 سنة	
-.24	-.61	.000	.094	-.43*	40 ومافوق	
.59	.22	.000	.095	.40*	من 16 الى 20 سنة	من 30 الى 39 سنة
.41	.07	.005	.086	.24*	من 21 الى 29	
.02	-.38	.070	.101	-.18	40 ومافوق	
.79	.39	.000	.102	.59*	من 16 الى 20 سنة	40 ومافوق
.61	.24	.000	.094	.43*	من 21 الى 29	
.38	-.02	.070	.101	.18	من 30 الى 39 سنة	

في المقارنات نجد ان هناك فروقات بين كل الفئات العمرية. والرسم التوضيحي يؤكد ذلك فكلما ارتفع العمر نتجه اكثر الى البدانة.



3–ونقدم فيما يلي جدولاً يختصر العلاقات بين المتغيرات (لعدم امكانية عرضها كلها).

العلاقة بين المتغيرات	درجة الدلالة	الإتجاه العام
هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين صورة الجسد واتباع حمية غذائية حالياً	بلغت درجة الدلالة 0.00 أي أن الدلالة قوية	تتحسن صورة الجسد مع اتباع حمية غذائية حاليا . وكلما ارتفعت وتيرتها من (نادرا الى غالباً ودائماً)
هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين صورة الجسد واتباع حمية غذائية سابقاً	بلغت درجة الدلالة 0.00 أي أن الدلالة قوية	تتحسن صورة الجسد كلما ارتفعت وتيرة اتباع حمية غذائية سابقاً من (مرة واحدة الى 4 مرات وأكثر)
هناك علاقة بين صورة الجسد والوضع المادي للمرأة.	بلغت درجة الدلالة 0.010 اي انها أدنى من 0.05 أي أن هناك دلالة	كلما تحسن الوضع المادي للمرأة تحسنت صورة الجسد لديها.
هناك علاقة بين صورة الجسد لدى المرأة ومستوى التعليم لديها	بلغت درجة الدلالة 0.046 اي أدنى من 0.05 أي ان هناك علاقة	تتحسن صورة الجسد مع ترقي المرأة وتقدمها في المستوى العلمي.
هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين صورة الجسد والبيئة العائلية (الشعور بالمحبة والتعاطف في البيئة العائلية).	بلغت درجة الدلالة 0.00 اي أن الدلالة قوية	تتحسن صورة الجسد لدى المرأة كلما شعرت بالمحبة والتعاطف في بيئتها العائلية (الشعور دائماً وغالباً بذلك)
هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين البيئة العائلية(وجود عنف في	بلغت درجة الدلالة 0.00 أي أن العلاقة قوية	تتحسن صورة الجسد لدى المرأة كلما خلت البيئة العائلية من العنف.

هناك علاقة بين البيئة العائلية(تمحور الحديث العائلي حول الوزن) وصورة الجسد	بلغت درجة الدلالة 0.00 أي ان العلاقة قوية	تتحسن صورة الجسد لدى المرأة كلما تمحور حديث العائلة حول الوزن بوتيرة اكبر تصل الى دائما وغالبا
هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تأييد المرأة لعمليات التجميل في الحالات العادية وصورة الجسد لديها	بلغت درجة الدلالة 0.005 أي أن هناك علاقة	تتحسن صورة الجسد لدى المرأة مع تأييدها فكرة عمليات التجميل .
هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين نظرة الأهل للمرأة وصورة الجسد لديها	بلغت درجة الدلالة 0.00 أي أن العلاقة قوية	تتحسن صورة الجسد لدى المرأة كلما اتجهت نظرة الأهل لها نحو الإيجابية والإيجابية جداً.
هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نظرة المرأة الى الجسد ونظرة الأصدقاء لها	بلغت درجة الدلالة 0.00 أي أن العلاقة قوية	تتحسن صورة الجسد لدى المرأة كلما اتجهت نظرة الأصدقاء لها نحو الإيجابية والإيجابية جداً.
هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين صورة الجسد ونظرة الأقارب لها	بلغت درجة الدلالة 0.00 أي أن العلاقة قوية	تتحسن صورة الجسد لدى المرأة كلما اتجهت نظرة الأقارب لها نحو الإيجابية والإيجابية جداً.
هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين صورة الجسد ونظرة الشباب لها	بلغت درجة الدلالة 0.00 أي أن العلاقة قوية	تتحسن صورة الجسد لدى المرأة كلما اتجهت نظرة الشباب لها نحو الإيجابية والإيجابية جداً.

تحقق الفرضيات:

الفرضية الأساسية: هناك علاقة بين صورة الجسد وبعض المتغيرات النفسية والإجتماعية والفزيولوجية.

—هناك علاقة بين اتباع حمية غذائية سابقاً وحالياً وصورة الجسد لدى المرأة : فكلما اتجهت المراة حول الإهتمام بجسدها من خلال اتباع حمية غذائية سابقاً وحالياً تحسنت صورة الجسد لدى المرأة.

—هناك علاقة بين تأييد المرأة لعمليات التجميل وتحسّن صورة الجسد لديها.

—هناك علاقة بين غنى البيئة العائلية بالمحبة والعاطفة تجاه المرأة وتحسّن صورة الجسد لديها.

—هناك علاقة بين خلو البيئة العائلية من العنف الأسري وتحسّن صورة الجسد لديها.

الفرضية الفرعية الأولى: هناك فروقات في صورة الجسد تُعزى الى الخلفية الثقافية والإجتماعية والإقتصادية للمرأة.

وهذا ماظهر من خلال العلاقة بين صورة الجسد ووضع المرأة المادي وكذلك مستوى تعليمها: فكلما ارتقت المرأة بمستواها التعليمي والمادي تحسنت صورة الجسد لديها.

الفرضية الفرعية الثانية: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين صورة الجسد وتغير وزن الجسد. فظهر جلياً أنّ هناك علاقة بين البدانة وصورة الجسد.

الفرضية الفرعية الثالثة: هناك دور للثقافة والعائلة في إنتاج اضطرابات التغذية. وهذا ما ظهر من خلال تحليل مضمون المقابلات من خلال دور الأهل الحاضن أو المغاير لذلك في انتاج اضطرابات التغذية.

-**الفرضية الرابعة:هناك علاقة بين نظرة المحيط العلائقي للمرأة المباشر وغير المباشر ونظرة الجسد لديها.** حيث يتضح ما يلي:

—هناك علاقة بين نظرة الأهل للمرأة وصورة الجسد لديها : فكلما كانت نظرة الاهل إيجابية تحسنت نظرة الجسد لدى المراة.

—هناك علاقة بين نظرة الأقارب للمرأة وصورة الجسد لديها: فكلما كانت النظرة

إيجابية للمرأة تحسنت صورة الجسد لديها.

—هناك علاقة بين نظرة الأصدقاء للمرأة وصورة الجسد لديها: فكلما كانت النظرة إيجابية لها تحسنت صورة الجسد لديها.

—هناك علاقة بين نظرة الشباب للمرأة وصورة الجسد لديها: فكلما كانت النظرة إيجابية تحسنت صورة الجسد لديها.

الخلاصة :

نلتقي في بحثنا هذا مع الكثير من الدراسات التي ربطت بين صورة الجسد وعدد من المتغيرات النفسية والإجتماعية وحتى الفسيولوجية. والجديد الذي أتى به بحثنا يتلخص بتسليط الضوء على خصوصية الإجتماع اللبناني من حيث العلاقة بين المحيط الأسري وصورة الجسد لدى المراة اللبنانية وكذلك دور الأسرة في إنتاج بعض إضطرابات الطعام وإنتاج إشكالية حول صورة الجسد التي تقترب من الأعراض المرضية أحياناً. وهذا ما بدا واضحاً من خلال تحليل مضمون المقابلات سواء عن طريق تنمّر بعض أفراد الأسرة أو الإضطرابات في العلاقات داخل الأسرة وإضطراب صورة الأب والأم. ويضاف الى ذلك، الإشكالية القائمة لدى الأنثى بين الجسد الحقيقي والمُدرك حيث لاحظنا أنّ هناك إناث يعانين على الصعيد النفسي من صورة الجسد رغم أنّ مقاييس الجسد لديهنّ هي ضمن المعدلات المقبولة. وقد تكون هذه الخصوصية التي تمّ تسليط الضوء عليها منطقية في مجتمع كالمجتمع اللبناني حيث الأسرة مازالت، رغم إقرارنا بالتغييرات المتسارعة التي تؤثر في شكل ودور الأسر، تحافظ على شكل العلاقات الممتدة والحميمية داخلها. ولا شك أنّ الأنثى اللبنانية تعطي أهمية كبرى لصورة الجسد لديها وهذا ما افترضناه صحيحاً منذ بداية البحث فهي تهتم بصورة جسدها وتتبع حمية غذائية وتمارس الرياضة وتؤيد العمليات الجراحية(وهذا ما بدا من خلال تحليل الإستمارة) في سبيل الحصول على صورة أفضل وسعيها الى استجلاب الآخر أي الشريك الذكر حيث اننا لاحظنا من خلال عينة البحث أنّ صورة الجسد لديها تتحسن كلما كانت نظرة الشباب إيجابية لها. كما بدا واضحاً من خلال سعيها للجسد المثالي والنحيف أنها تتأثر

بالنماذج التي يتم الترويج لها من خلال الإعلام وهذا ما يضعنا أمام أسئلة حول مدى خطورة النماذج التي تقدّم وخاصة على المراهقات وعن مدى إستعدادهنّ النفسي لمواجهة هذه النماذج. وأخيراً وإن كنّا نؤمن بضرورة إبتعاد الباحث عن إصدار توصيات بهدف الإكتفاء بنقل الواقع الإجتماعي كما هو بعيداً عن التأويل، إلاّ أننا نشعر بأنفسنا مسؤولين أمام هذا الواقع بأصدار توصية حول ضرورة مراقبة الإعلام والبرامج المقدمة من خلال دراسة محتوى البرامج والإعلانات المقدمة من قبل أخصائيين نفسيين وإجتماعيين للوقوف على أبعاد هذه المحتويات على المتلقين.
وبناء على ما تقدّم يفتح البحث الآفاق حول أبحاث أخرى سنسعى كباحثين الى العمل عليها كالعلاقة بين الرضى لدى السيدة اللبنانية وصورة الجسد لديها. وكذلك العلاقة بين صورة الجسد وتعرضّه لبعض التشوهات جراء أمراض أو حوادث معينة.
وعليه نفتح الآفاق على أبحاث تجيب عن الأسئلة التالية:
كيف تكون صورة الجسد لدى النساء اللبنانيات المصابات بعاهات جراء حوادث أو حروب؟
كيف تبدو صورة الجسد لدى النساء اللبنانيات المصابات بمرض السرطان؟
ماالعلاقة بين صورة الجسد لدى المرأة اللبنانية وتقدير الذات لديها؟
ماالعلاقة بين صورة الجسد لدى المراهقات اللبنانيات وقلق المستقبل لديهنّ؟.
العلاقة بين صورة الجسد وصورة المرأة اللبنانية المقدّمة في الإعلام اللبناني؟

المراجع:

إبراهيم أبراش(1994).البحث الإجتماعي:قضاياه–مناهجه–إجراءاته.منشورات كلية العلوم القانونية والإقتصادية والإجتماعية بمراكش.

إبراهيم إبراهيم ومايسة النيال. (1994). صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية مجلة دراسات نفسية عدد 14.

ألفرد أدلر. (1996). سيكولوجيتك في الحياة. المؤسسة العربية للدراسات والنشر تعريب عبد العلي الجسماني.

جون سكوت(2009). علم الإجتماع المفاهيم الأساسية. الشبكة العربية للأبحاث والنشر .

حسين علي فايد. (1999). صورة الجسم والقلق الإجتماعي وفقدان الشهية لدى الإناث المراهقات. المجلة المصرية للدراسات النفسية المجلد التاسع.

د مالك العنبكي. (11 آب 2020). استاذ في علم النفس العيادي، رئيس قسم في كلية الصحة العامة الإشراف الصحي الإجتماعي، كلية الصحة العامة، الجامعة اللبنانية. (فريال عبدالله، المحاور)

ريم عطية. (2013). أزمة الهوية وعلاقتها بصورة الجسد لدى المراهقين. دمشق: جامعة دمشق.

ريمون كيفي ولوك فان كمبنهود . (1997). دليل الباحث في العلوم الإجتماعية . المكتبة العصرية –تعريب يوسف الجباعي .

سامية عبدالنبي. (2008). صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات والإكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة. مصر: مجلة البحوث النفسية والتربوية –كلية التربية جامعة المنوفية.

صلاح الشنواني. (1972). مفاهيم أساسية في إدارة الأفراد . بيروت : جامعة بيروت العربية.

صمويل بشرى. (2007). الإكتئاب والعلاج بالواقع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

عاطف عدلي العبد. (2007). الدعاية والإقناع–الجزء الأول . القاهرة: دار الفكر العربي .

عبد الرقيب أحمد البحيري ومصطفى عبد المحسن الحديبي. (2014). اضطراب صورة الجسم وعلاقته بتقدير الذات وأعراض الشخصية التجنبية لدى المراهقين المعوقين بصرياً . مجلة العلوم التربوية والنفسية.

عبد المنعم الحنفي. (1992). الموسوعة النفسية الجنسية. مكتبة مدبولي.

عبد المنعم الحنفي. (2005). موسوعة عالم علم النفس–المجلد1. لبنان: دار نوبليس.

غريغ أندرسون. (1999). مبادىء الحياة السليمة. ترجمة قيصر زحكا–مطبعة اليازجي.

فاتن مشاعل. (2010). صورة الجسد لدى المرأة وعلاقتها بكل من الإكتئاب والقلق الإجتماعي وتقدير الذات. دمشق: جامعة دمشق.

كرس شلنج. (2009). الجسد والنظرية الإجتماعية. دار العين للنشر–منى البحر نجيب الحصادي.

كمال دسوقي. (1988). ذخيرة علوم النفس المجلد الأول. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

لس جبلين. (2010). كيف تتعامل بالثقة والقوة في التعامل مع الناس. مكتبة جرير.

مجدي الدسوقي. (2006). اضطراب صورة الجسم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

محمد الحجار. (2004). العلاج السيكوسوماتي المعرفي. طرابلس: مركز الدراسات النفسية والنفسية الجسدية.

موريس مرلوبونتي. (1998). ظواهرية الإدراك. معهد الإنماء العربي–ترجمة فؤاد شاهين.

مومية عزري. (2006–2007). ظروف العمل والرضا المهني للمعلم. الجزائر: جامعة منتوري قسنطينة.

نوربير سيلامي. (2001). المعجم الموسوعي في علم النفس –الجزء السادس. الجمهورية العربية السورية: منشورات وزارة الثقافة .

نوربير سيلامي. (2001). المعجم الموسوعي في علم النفس–الجزء الثاني. دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

هبة محمد خطاب. (2014). صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والإجتماعية لدى عينة من النساء البدينات في قطاع غزة. غزة: الجامعة الإسلامية في غزة.

وفاء محمد حميدان القاضي. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بمفهوم الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة. –غزة: الجامعة الإسلامية .

المراجع باللغة الأجنبية.

DANY LIONEL ET MORIN MICHEL. (2010). image corporelle et estime de soi;etude aupres de lyceens francais . GROUPE D'ETUDES DE PSYCHOLOGIE NUMERO 509 .

L.DANY ET T.APOSTOLIDIS ET AUTRES. (2009). IMAGE CORPORELLE ET CANCER; UNE ANALYSE PSYCHOSOCIALE . SPRINGER –VERLAG.

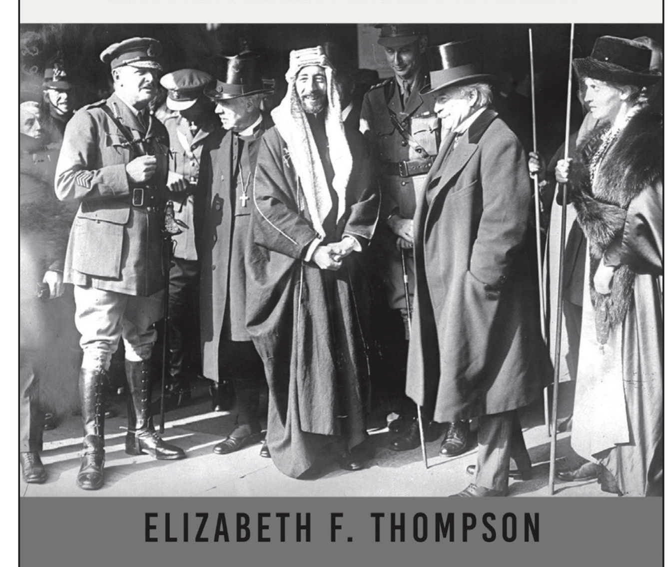
LAUREL, J. (2001). CORRELATION STUDY OF THE IMPACT OF MEDIA INFLUENCE ON THE BODY IMAGE OF ADOLESCENT FEMALES. UNIVERSITY OF WISCONSIN–STOUT.

M, B. –S., & BRUSHON SCHWEITZER, M. (1990). UNE PSYCHOLOGIE DU CORPS. PUF.

MOSCONE, A. –L. (2013). TROUBLES DE L'IMAGE DU CORPS ET TROUBLES PSYCHOLOGIQUES ASSOCIES DANS L'ANNOREXIE MENTALE. FRANCE: UNIVERSITE PARIS SUD.

SANDOVAL, E. (2008). SECURE ATTACHEMENT ,SELF ESTEEM AND OPTIMISM AS PREDICTORS OF POSITIVE BODY IMAGE IN WOMEN . TEXAS: A&M UNIVERSITY.

SUTHERLAND, S. (1991). MACmillan Dictionnary of psychologie.



How the West Stole Democracy from the Arabs:
The Syrian Arab Congress of 1920 and the Destruction of its Historic Liberal-Islamic Alliance
Elizabeth F. Thompson
2020
496 PAGES
Atlantic Monthly Press

When Europe's Great War engulfed the Ottoman Empire, Arab nationalists rose in revolt against their Turkish rulers and allied with the British on the promise of an independent Arab state.
In October 1918, the Arabs' military leader, Prince Faisal, victoriously entered Damascus and proclaimed a constitutional government in an independent Greater Syria. Faisal won American support for self-determination at the Paris Peace Conference, but other Entente powers plotted to protect their colonial interests. Under threat of European occupation, the Syrian-Arab Congress declared independence on March 8, 1920 and crowned Faisal king of a "civil representative monarchy." Sheikh Rashid Rida, the most prominent Islamic thinker of the day, became Congress president and supervised the drafting of a constitution that established the world's first Arab democracy and guaranteed equal rights for all citizens, including non-Muslims.
But France and Britain refused to recognize the Damascus government and instead imposed a system of mandates on the pretext that Arabs were not yet ready for self-government. In July 1920, the French invaded and crushed the Syrian state. The fragile coalition of secular modernizers and Islamic reformers that had established democracy was destroyed, with profound consequences that reverberate still.
Using previously untapped primary sources, including contemporary newspaper accounts, reports of the Syrian-Arab Congress, and letters and diaries from participants, How the West Stole Democracy from the Arabs is a groundbreaking account of an extraordinary, brief moment of unity and hope—and of its destruction.

السياحة في منطقة المتن الأعلى (قضاء بعبدا -لبنان)

إيلي شديد

أستاذ محاضر في الجامعة اللبنانية– كلية التربية – الفرع الثاني.

المُلخَص:

تضم منطقة المتن الأعلى (لبنان) عددًا كبيرًا من المقوّمات السياحيّة المميّزة بتنوعّها بين مقومات سياحيّة دينيّة، ثقافيّة، تاريخيّة وبيئيّة لكن هذه المقومات مهملة ولا يتم تسليط الضوء عليها من أجل الإستفادة منها من الناحية الإقتصادية لسكان المنطقة والتي قد تكون رافعة لبعض الأسر والأفراد الذين يعانون من البطالة. لذا سنحاول في هذه الدراسة الإضاءة على هذه المعالم السياحية وكيفية الإستفادة منها إقتصاديًا والمحافظة عليها للآجيال الصاعدة في المستقبل.

الكلمات المفتاحيّة: سياحية دينيّة، سياحة ثقافيّة وتاريخيّة، سياحة بيئيّة.

Abstract:

Tourism in High Matn Area(Baabda Caza)

The Maten area includes a large number of tourism attractions distinguished by its diversity among religious, cultural, historical and environmental tourism components; but these components are being neglected and not highlighted so that the residence of this region can benefit from its economic aspect which can be a lever for some families and individuals who suffer from unemployment. So in this study, we will try to shed the lights on these touristical monuments and how to benefit from it economically and to preserve it for the up coming generations in the future.

Key Words: religious tourism, cultular and hictorical tourisim, environmental tourism.

أ- المقدمة:

تختزن منطقة المتن الأعلى عدد من المقومات السياحية المتنوعة بين أماكن طبيعية (وديان، جبال، أنهار...)، وأماكن تاريخية وأثرية (قصور، سرايا، جسور، مدافن....)، ودينية(كنائس قديمة)، وإقتصادية (معامل حرير...)، وهذه المقومات هي مهملة ولا يتم الإضاءة عليها.

ب- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى الإضاءة على المقومات السياحية في منطقة المتن الأعلى وكيفية الإستفادة منها في المستقبل.

ج- مشكلة الدراسة:

على الرغم من إمتلاك منطقة المتن الأعلى العديد من المقومات السياحية والتي قد تجعل منها منطقة جذب سياحي، لكن هذه المقومات هي عرضة للإهمال مما يُفقد المنطقة رصيدًا مهمًا يمكن الإستافدة منه.

د- منهجية البحث:

اعتمدت هذه الدراسة على الإطار النظري والعمل الميداني والمنهج الوصفي .

1- موقع منطقة الدراسة:

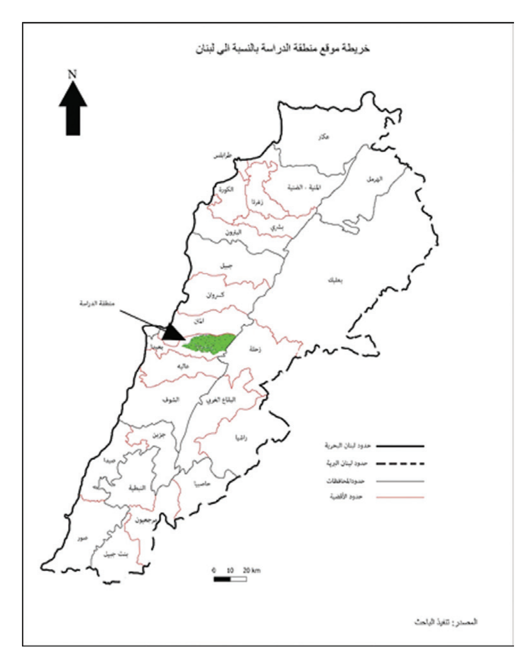
تقع منطقة الدراسة، شرق العاصمة بيروت (وتبعد عنها كمعدّل وسطي حوالي 34،2 كلم، كما تنتمي في خريطة لبنان الإدارية الى محافظة جبل لبنان. كذلك تتبع القرى، المذكورة أعلاه، إداريّاً لقضاء بعبدا حيث تحتلّ جزءًا من السفح الشرقي لحوض نهر الجعماني، الذي يشكّل بدوره جزءًا أساسيّاً من أعالي حوض نهر بيروت. أمّا بالنسبة لخطوط الطول ودوائر العرض، فتقع المنطقة ما بين دائرتي عرض[1] 33.49و33.58 أمّا خطوط الطول فبين بين 35.42 حتّى 35.54. يحدها من جهة الشمال نهر الجعماني الذي يفصلها عن قرى (بعبدات، برمانا، بيت مري، عين سعاده) ومن جهة الجنوب يحدها قرى بحمدون وعاليه أما من جهة الشرق جبل الكنيسة الذي يفصلها عن قضاء زحلة ومن جهة الغرب نهر الجعماني الذي يفصلها عن المنصورية والديشونية.

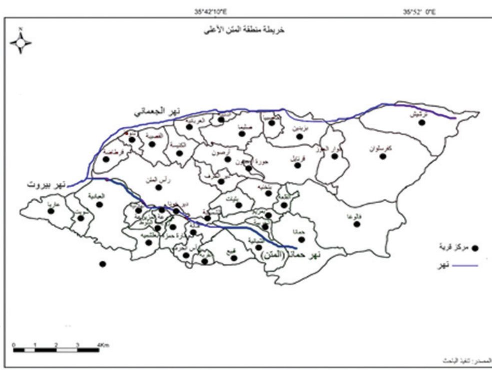
2- السياحة في منطقة المتن الأعلى

2-1- مقوّمات سياحيّة بشريّة

2-1-1- المواقع الأثريّة:

في المنطقة عدد من الأماكن الأثريّة أبرزها في بلدة جوار الحوز، حيث تحوي بقايا ثلاث





معاصر للنبيذ وآثارًا رومانيّة وبيزنطيّة وكذلك مقابر تعرف بمقابر اليهود[2]. أمّا في بلدة كفرسلوان، فتمّ إكتشاف مقابر تعود إلى الحقبة الرومانيّة حسب أبناء البلدة. وفي بلدة ترشيش مدافن من نوع المغليثية[3] وهي تقريباً نادرة في لبنان ولها أغطية مكوّنة من أحجار المونوليت.

أ- القصور أو السرايا ترمز إلى تاريخ المنطقة

في بلدة رأس المتن، السراي الكبيرة على تلة مرتفعة. ولقد بنيت عام 1775 من قبل آل أبي اللمع (أمراء المنطقة في تلك الحقبة) ولا يزال جزء منه مهدّماً، كما بني إمتداد مع مطلع القرن العشرين لإستضافة مدرسة فراندز هاي سكول[4]. و في بلدة صليما، سراي كبيرة وقد بنيت في العام 1721 وكانت قصراً لأمراء آل أبي اللمع ويشكّل هذا المعلم وجهة الإستقطاب الأهمّ في القرية.

ومن اهم الاثار المعمارية التي تجذب الانظار في فالوغا هي بوابة البلدية التي كانت في السابق سراي الامير شديد ابي اللمع وهذا المبنى مسجل على لائحة المباني المحمية كارث تاريخي بناءاً للمرسوم رقم 591 الصادر بتاريخ 22 حزيران 1965 .

وقد بني قصر آل مزهر المقدمين (في حمانا) في القرن الثامن عشر. على الرغم من اضافة اقسام اكثر حداثة على هذا القصر ، الا انه يضم عددا كبيرا من التفاصيل الهندسية المعمارية النموذجية للفن المعماري الذي كان سائدا في القرنين السابع عشر والثامن عشر. لا يمكن مقارنته الا مع اروع القصور القوطية (gothiques) من القرون الوسطى واقام في القصر الشاعر الفرنسي لامارتين لمدة اسبوعين من العام 1833 ووقع تحت تأثير جمال وروعة هذا المكان وهذا الوادي ووضعت لوحة تذكارية عن هذه

الزيارة للقصر وبموجب المرسوم رقم 13 الصادر في 7 آذار 1967 صنّف قصر مزهر معلما تاريخياً .

ب- معامل الحرير:

كان معمل الحرير في العربانية يعتبر من أكبر المعامل في المنطقة لتربية دود القز، وتمتد الأجزاء منه على مساحة كبيرة وهو يقع بين قريتي أرصون والكنيسة وقد بني عام[5] 1846. إضافة إلى هذا المعمل، هناك معمل آخر للحرير في بلدة صليما التي تعود إلى القرن التاسع عشر، ويشكل بناؤها إرثاً أنموذجيًّا للبناء في المنطقة التي شهدت صناعة الأنسجة والحرير في القرن التاسع عشر.

وكانت حمانا في السابق مركزاً كبيراً للنسيج وكان الحرير الذي تصنعه يصدّر الى ايطاليا وفرنسا في ما بين القرنين الثامن عشر ومطلع القرن العشرين . قُدم معمل حرير «غوستاف»، الذي اشترته عائلة خوري ، الى البلدية التي حولته لمدرسة ثانوية في القرن التاسع عشر . يعتبر دير الراعي الصالح من المواقع التاريخية الاهم في حمانا ، وقد بني الدير في عام 1895 وكان عبر الزمن معمل للحرير[6]، ديرا ومدرسة ومستشفى، اما في الوقت الحالي فهو يستخدم كمركز لاستضافة الاولاد والامهات العازبات ومعملي الحرير هذين هما الوحيدين في المنطقة الذين تمت اعادة تأهيلهما . وكانت اعادة تأهيلهما مفيدة وناجحة على الصعيد المعماري .

ومن اهم الاثار المعمارية التي تجذب الانظار في فالوغا هي بوابة البلدية التي كانت في السابق سراي الامير شديد ابي اللمع وهذا المبنى مسجل على لائحة المباني المحمية كارث تاريخي[7] بناءاً للمرسوم رقم 591 الصادر بتاريخ 22 حزيران 1965 .

كما تقدّم هذه المنطقة إرثًا معماريًا وغنيًأ جداً، فإضافة الى الأماكن الواردة أعلاه نجد التراث الأثري موجود في قرى جوار الحوز ورأس المتن وترشيش وكفرسلوان وصليما وقرنايل وأرصون ويشمل التراث النافورة (رأس المتن) والمعصرة والبرج (جوار الحوز) والطاحونة (ترشيش)[8]، والضريح والبوابة في قصر أبي اللمع في قرنايل.

ج- كنائس وأديرة أثريّة

ج-1- كنائس القرن السادس عشر:

وتضمّ كنيسة مار تقلا في كفرسلوان، والتي تم بُنيت عام 1512 وكذلك كنيسة السيدة في العربانيّة التي شيّدت عام 1540.

ج-2- كنائس القرن السابع عشر:

ج-1-2- كنيسة ودير القدّيس جاورجيوس دير الحرف

يقع الدير في منطقة دير الحرف ويعود بناؤه إلى القرن الخامس الميلادي. أعيد بناؤه في القرن الخامس عشر بعد أن دُمر، أمّا الكنيسة التابعة للدير، والتي هي على اسم القديس جاورجيوس فقد رممت عام 1790. عرف هذا الدير أيّام إزدهار كما عرف أيام دمار، وتحوّل الدير في عهد المطران بولس أبو عضل مدرسة، تخرّج منها طلاب كثر. في عام 1957، تجدّدت الحياة الرهبانيّة في الدير ليقيم الرهبان فيه حياة شركة. من أهمّ الإنجازات التي قامت في هذا الدير إستصلاح أراضٍ، وإصلاح بناء الدير، إضافة أجنحة جديدة عليه وتزيين جدران الكنيسة بالأيقونات المرسومة، فضلاً عن أن الدير محج روحي يؤمّن الإسترشاد والاعتراف والصلاة للمؤمنين. يحتوي الدير على مكتبة قيمة فيها تحتوي على ما يزيد على 2000 كتاب[9].

ج-2-2- كنيسة مار أنطونيوس- الكنيسة :

تقع ضمن احد الأحياء الفرعيّة من حيّ الضيعة وتعدّ من أقدم الصروح العمرانيّة، اذ يعود بناؤها إلى بدايات القرن العشرين. وبعد فترة، رُممت جدرانها التي مازالت إلى يومنا هذا، وهي عبارة عن أحجار مقصوصة ذات أحجام متجانسة. وفي تاريخنا المعاصر، وتحديداً 1997 تعددت أشكال الترميم والانشاءات اذ أضيف إلى جانب الكنيسة مبنى من طبقة واحدة بلغت مساحته حوالي 350 مترا مربعا. تملك هذه الكنيسة أملاكاً كبيرة تقع خارج الأراضي العقاريّة لها، وتقع في « القصيبة « وتتألف في غالبيتها من الأشجار الصنوبرية .

ج-3-2- الكنائس الأثريّة في صليما:

تضمّ صليما مجموعة من الكنائس الأثريّة، منها كنيسة «مار يوحنّا المعمدان» التي بُنيت عام 1684 وتُعتبر من أولى الكنائس في المتن الأعلى، كنيسة مار أنطونيوس الكبير، كنيسة مار الياس الحيّ التي تمتاز ببوّابتها الواسعة وبنائها المميّز، كنيسة سيّدة لورد داخل السرايا، كنيسة «سيّدة الخلاص» (1882)، كنيسة ودير راهبات سيّدة الرسل. أمّا دير مار بطرس للآباء الكبّوشيّين، فقد كان يضمّ في أملاكه معصرة لدبس العنب ومزرعة، ثمّ أصبح مركزاً للأولاد المشرّدين الذين تكفّلت بتربيتهم أرامل البلدة. ويمتاز هذا الدير بجرسه الذي صنعه وقدّمه للكنيسة الفنّان الإيطالي يوحنّا بازولي من مدينة «جنوى» عام 1845[10].

ج-3- كنائس القرن الثامن عشر

ج-1-3: كنيسة السيدة — رأس المتن[11]

شيّدها أبناء الطائفة الارثوذكسيّة عام 1710 على أنقاض كنيسة قديمة أخرى. أصابتها أضرار خلال الحرب في لبنان، فأعيد ترميمها وترميم أيقونتها وتمّ تدشينها عام 2001.

ج-4- كنائس القرن التاسع عشر

ج-1-4: كنيسة ودير مار الياس - الكنيسة

تأسّس هذا الدير عام 1851 على أيدي رهبان تابعين للرهبانيّة الأنطونيّة، لكن خلال الأحداث تهدّم و أعادت الرهبانيّة بناء هذا الدير في المتن الأعلى، في السنين الأخيرة، بعد أن أغلق عام 1950، وهو حالياً، بيت الإخوة الدارسين الأنطونيين في لبنان. يحاول رهبان الدير الانفتاح على الجيران من الأديان والمذاهب المختلفة، وهذا يتمّ بالتعاون مع جماعة رهبانيّة أنطونيّة أخرى[12].

ج-2-4: كنيسة مار أشعيا- قرطاضة:

يعتبر هذا الدير من أغنى الأديرة الموجودة في المنطقة، إذ يملك عدداً كبيرا ًمن الأراضي، ويعود بناؤه إلى عام 1831. ففي قرطاضة، بقايا حمام روماني يقوم على أنقاض حمّام فينيقي آخر، وما زالت بيوت النار ظاهرة فيه حتّى اليوم تحت كنيسة مار شعيا. وهناك آثار كثيرة دالّة على أن شعوباً رومانيّة قد إستوطنت هذه البلدة، إذ وُجدت في أرضها، خصوصاً حوال دير مار شعيا، قبور من الفخّار والآثار المتنوّعة، أهمّها أجرار خزفيّة تعود إلى الألف الثاني قبل المسيح، إضافة إلى نواويس محفورة في الصخر ذات عهود متفاوتة وبقايا حمّامات رومانية، وقطع نقدية متعدّدة العصر والنوع، إضافة إلى أدوات حجريّة تعود إلى ما قبل عصر الرقائق، ويرجع عهد هذه الأدوات البدائيّة إلى نهاية العصر الحجري القديم، أي منذ حوالي 200 الف سنة[13].

ج-3-4: كنيسة السيدة - القصيبة:

تتميّز هذه الكنيسة ببنائها العمراني القديم على الرغم من مساحتها الصغيرة. تقع هذه الكنيسة على الطريق الرئيسيّة لبلدة القصيبة، وتملك أملاكاً تتألّف في غالبيتها من الأشجار الصنوبريّة، حيث يعمد مجلس رعيّة هذه الكنيسة إلى تضمين موسم الصنوبر من أجل تأمين دخل مناسب لها. كما تمّ تدشين قاعة حديثًا تستعمل في الأفراح والأتراح إضافة إلى عدد من الكنائس، والتي هي أحدث عهدًا من السابق ذكرها، وهي كنيسة مار الياس قرنايل ومار الياس بزبدين ومارجريس أرصون والسيدة جورة أرصون. نلاحظ،

لدى معظفي غالبية هذه الكنائس، النمط العمراني الأنموذجي لكنائس جبل لبنان[14] مع جدرانها الحجريّة، ممرّاتها الدّاخلية الخاصة وأجراسها الموضوعة غالبًا في منتصف الكنيسة بدلًا من جانبها. وغالباً ما تكون أبواب هذه الكنائس منخفضة لمنع الفرسان من الدخول مع أحصنتهم، وأيضاً لإجبار جميع الزوّار على الإنحناء لدى دخولهم أماكن العبادة. وقد شهدت الكنائس المدمّرة، بين 1840 و 1860 أو خلال الأحداث الأخيرة، إعادة تأهيل مع احترام النمط المعماري وأساليب البناء المعتمدة في ذلك الوقت.

د- دير وكنيسة قد يكون محجًا

أوّل دير وكنيسة في العالم خارج إيطاليا، وقد بُني بسرعة قياسية لم تتعدَّ السنة الواحدة في بلدة القصيبة، وذلك في احتفال كبير وحاشد فاق عدد المشاركين فيه 11 الفاً من المؤمنين من المناطق اللبنانية المختلفة وايطاليا، وقد غصّت ساحات البلدة بالوافدين ووضعت شاشات كبيرة في الساحات لنقل وقائع هذا الحدث الكبير إلى الحاضرين كافة. ويبلغ عدد زوار هذا الدير يوميًا حوالي 300 شخص وقد يصل هذا الرقم إلى حوالي 1000 شخص في الأعياد الدينية[15].

هـ — بيوت تقليديّة في طور الترميم

لقد أدى بطء الحركة الاقتصادية فيها إلى الحدّ من التطوّر العقاري في بعض القرى التي حافظت على طابع معين من الهندسة المعمارية الجميلة والتقليدية في بعض المناطق. وهذا الطابع يترجم بالعناصر التقليديّة للهندسة المعماريّة مثل أشكال المنازل والأحجار التي تغطّيها واستخدام القناطر والأسطح من القرميد... وهذا الطابع التقليدي موجود أيضاً في بعض العناصر الحضريّة. أمّا الطابع الرائع الجمالي للقرية فهو يعتبر على الدوام عنصر استقطاب للمصطافين والسيّاح. لقد تمّت إعادة تأهيل منازل تقليدية كثيرة مع المحافظة على النمط المعماري وإحترام أساليب البناء القديمة. إن مزج النمط التقليدي بالنمط الحديث غالباً ما يكون أساس المشكلة بسبب عدم احترام النسب فاستعمال الحجر التزييني أو القرميد الأحمر ليس كافياً لإعطاء طابع تقليدي للمنازل[16].

2-2- التجهيزات العامّة: (جسور، نواعير، نافورة وعيون)

أ- الجسور العثمانيّة ميزة جماليّة :

جسور عثمانيّة كثيرة في الوديان، تمرّ على طول نهر الجعماني والمتن وروافدهما. وهذه الجسور، عمومة، مخبّأة، الكثير منها في حالة جيّدة إلاّ أنها لم يتمّ بناؤها ولم تدعّم لكي تمرّ عليها السيارات والشاحنات، لكنّها تستخدم من أشخاص يقومون برحلات على

الأقدام وفي حال تمّ التركيز على أهميّتها، سوف تزداد قيمتها ويتعرف العامة الذين قد يمرّون بالقرب منها من دون ملاحظتها.

ب- عيون المياه والنافورة والنواعير[17]:

أدّى غنى المياه والهيدرولوجيا المائيّة في المنطقة إلى تزايد العيون البلديّة، فغالباً ما تستخدم المنطقة هذه العيون، إلا أنّه لم يتبقَّ شيء من النافورة أما نواعير المياه فأصبحت بقايا من الحجارة.

ج- إهمال منزل المهاجر اللبناني الأول

لا يزال منزل المغترب اللبناني الأول أنطونيوس البشعلاني، الذي غادر بلدته صليما عام 1854، مجرد ركام، وهو لا يتعدى بضعة جدران مهملة. إن بلدة صليما شهدت أول التفاتة رسمية في هذا المجال بين عامي 1966 و1967، عندما زارها الرئيس الراحل شارل حلو، لوضع حجر الأساس لترميم منزل المهاجر الأول غير أن ظروف الحرب والظروف الاقتصادية الصعبة، كلها عوامل أعاقت ترميم المنزل وتحويله إلى صرح تراثي[18].

ولكن، لم يبادر بعد أحدٌ إلى رفع آثار الإهمال عن منزل واحد من الذين فتحوا الآفاق أمام اللبنانيين إلى العالم. وثمة رغبة لدى أبناء صليما الذين توحدوا في سياق مشروع العودة، ليكون منزل البشعلاني رمزًا وأثرًا تاريخيًا، يصلح لأن يكون محجة مغتربي لبنان في العالم، لا سيما أن البشعلاني لم يكن شخصا عاديا، بل صاحب علم وواحدًا ممن خاضوا تجربة الاغتراب الأولى.

د- الساحات العامة

هناك ساحات عامة في عدد من القرى، لا سيّما في صليما، بزبدين، رأس المتن، القصيبة وأرصون غير أن هذه الساحات مهملة ولا تعطى أهمية ثقافية وحضارية تمكن الاستفادة منها إقتصاديّاً من خلال إقامة أسواق يتم فيها عرض البضائع المنتجة محليًا.

3- مقوّمات سياحيّة طبيعيّة جاذبة

أ- غابات من الصنوبر ومن السنديان

تضمّ منطقة الدراسة غابة كبرى غنيّة بأشجار الصنوبر والسنديان. وهذه المنطقة على مقربة من مداخل بيروت كما تشمل هذه المنطقة أودية وروافد نهر بيروت لكنها غير مستثّمرة سياحيًّا[19].

ب- درب الجبل مجالٌ للترفيه:

تتميّز هذه القرى بشبكة من دروب الجبل التي تربط قرى المنطقة بعضها ببعض وبنهر بيروت. وتتضمّن هذه المسارات:

- طرق تنزّه عامّة.
- طريق الأتراك الذي يربط خراج بلدة بيت مري وخراج بلدة رأس المتن.
- الكرّوسة التي تربط بين عينطورة المتن وترشيش.

تعبر مسارات التنزّه (عرضها60 إلى90 سم) والمسارات الزراعيّة (اكثر عرضاً) الجلال الزراعية وغابات الصنوبر. هذه المسارات معروفة من الرعاة ولكن قلّ إستعمالها وأغلق الكثير منها من نتيجة ديناميات الغابات، التي أخفتها في بعض الأحيان أو في الأقلّ صعبت إيجادها من جديد. وفي بعض القرى، كما هي الحال في حاصبيا والقصيبة وزندوقة وترشيش، حيث تُستخدم هذه المسارات من قبل الحطّابيون أو صانعو الفحم. هناك عدد من المسارات للمشي لمدة نصف يوم مثل مسار العربانية– صليما– الدليبة، كما يمكن الوصول إلى نهر بيروت من بعض القرى (الكنيسة، القصيبة، زندوقة وقرطاضة) عبر مسارات عدة في خراج هذه القرى، فضلاً عن " طريق الأتراك" الذي يربط خراج بلدة بيت مري وخراج بلدة رأس المتن.

إن درب الجبل اللبناني(LMT)[20] هو مسار مشي طويل يعبر جبال لبنان من الشمال إلى الجنوب على مسافة 440 كلم، وينقسم 26 قسم. الهدف من هذه الممرات خلق اقتصاد ديناميكي في المجتمعات المحلية من خلال الاستفادة من خدمات المرشد المحلّي والسكن في بيوت الضيافة وشراء المنتجات المحلية. يمرّ درب الجبل اللبناني من خلال منطقة المتن الأعلى في قسمه الشرقي، حيث يمر في غابات الصنوبر من بزبدين إلى قرنايل قبل وصوله إلى سهل المغيتي في فالوغا.

ج- معالم جوفيّة ملفتة:

في منطقة المتن الأعلى، شبكة جوفية واسعة تضم أعمق الفجوات الصخريّة في لبنان وهي فوار دارا بين المتين وترشيش وعمقه 622 متراً [21]، كما إنه يحتلّ مرتبة أعمق هاوية في لبنان والسابعة في العالم[22].هذه الهاويات متاحة لمكتشفي الكهوف من ذوي الخبرة. وتزور الشركات السياحيّة كهف الرميلة الواقع في بزبدين كما تسعى بلدية كفرسلوان إلى بتطوير السياحة الجوفية في عين التينة[23] بعد اكتشاف مغارة جوفيّة فيها.

د- النهر مصدر للترفيه

يعبر نهر بيروت وروافده منطقة الدراسة ويمثّل مصدرًا للحياة والترفيه. وتستخدم ضفاف النهر وروافده في فصلي الربيع والخريف للتخييم والنزهات والسباحة، على الرغم من عدم تجهيز هذه المناطق الترفيهيّة بطاولات ومقاعد ومستوعبات للنفايات. يمكن الوصول إلى النهر من دروب رجل من القرى المحيطة به (العربانيّة، الدليبة، زندوقة....) أو من طريق المسارات الزراعيّة.

هـ- تكوينات صخرية جاذبة:

تشمل منطقة المتن الأعلى تكوينات جيولوجيّة رائعة، ولاسيما في قرى كفرسلوان وترشيش وتحديدًا أشكال الكارست المتنوعة.

4- النشاطات السياحيّة المنظّمة في قرى شمال اتحاد بلديات المتن الأعلى

تنظّم هذه القرى عدداً من المهرجانات خلال فصل الصيف ويتم تنظيمها من قبل منظمات غير حكومية وأندية وجمعيّات، وتتراوح مدّة كل مهرجان بين ثلاثة أيّام وأسبوع وتتضمّن مجموعة متنوعة من النشاطات كالألعاب الرياضية والأمسيات العشائية وبيع الحلويات... وغالباً ما تتزامن هذه المهرجانات مع الأعياد الدينية (أعياد القديسين) حيث يأتي الزوار من القرى المجاورة. يروّج لهذه الأحداث بطريقة متواضعة في القرى المجاورة وتفتقر إلى الترويج الوطني.

إضافة إلى المهرجانات المذكورة في الجدول أعلاه، هناك عدد من النشاطات السياحيّة وهي متاحة من شهر أيّار حتى شهر تشرين الأوّل وهي تشمل:

أ- السير على الدروب

توفّر هذه المنطقة شبكة واسعة من المسارات والدروب بين القرى، فتتيح المنطقة فرصة للمشي في الدروب الموجودة في المنطقة، فضلاً عن وجود عدد من المؤسسات في المنطقة لتنظيم ومرافقة الزوار على هذه الدروب مثل جمعية afdc (جمعية حماية الثروة الحرجية في المتن الأعلى) في رأس المتن وجمعية أخرى تتواجد في بلدة بزبدين وإسمها hidden valley& nature land.

ب- ركوب الخيل

هناك مؤسسات تهتم بهذا النوع من النشاط السياحي في بلدة دير الحرف في المجمع السياحي المعروف بإسم pine land resort وhidden valley في بزبدين.

ج- إستكشاف الكهوف

ينحصر إكتشاف الكهوف في غالبيته في فصل الصيف بسبب الفيضانات في فصل الشتاء. ويمارس إستكشاف الكهوف في هذه المنطقة على شكلين:

إستكشاف المحترفين والجولات الجوفية للهواة

- يمارس المحترفون الإستكشاف في أربعة أندية لبنانية لإستكشاف الكهوف[24]، هدفهم الأول الإستكشاف العلمي.
- تنظيم الجولات الجوفية للهواة والمدارس والأسر والجماعات التي ترغب في إستكشاف جزء يمكن الوصول إليه من العالم الجوفي. تجرى هذه الجولات في الكهوف مثل مغارة الرميلة الواقعة بين بزبدين والمتين ومغارة الحسكان في رأس المتن.

د- المخيّمات الصيفية

تستقبل هذه المخيّمات الأولاد لمخيمات صيفية في عطلة الصيف، والمجموعات الكشفية والدينية. اما المواقع الأكثر شعبية وشهرة فموجودة في قرى:

- القصيبة: مخيم حركة الشبيبة الأورثوذكسية.
- الكنيسة: في أراضٍ تتبع لدير مار الياس.
- مخيم ymca في رأس المتن.
- مخيم دير الحرف.
- Hidden valley&nature land في بزبدين.

هـ- التيرو أو صيد الأطباق الطائرة

يمارس هذا النوع من النشاط في مجمع pine land بدير الحرف ويشرف على هذا النوع من النشاط مدرّبو هذا المنتجع السياحي حفاظًا على سلامة المشاركين.

و- ركوب الدّراجات الهوائية:

توفّر هذه المنطقة فرصًا كبيرة لركوب الدراجات الهوائية على شبكة من الممّرات والمسارات الزراعية لمحبّي هذا النشاط. ويمكن ممارسته بحريّة في قرى الكنيسة، القصيبة، زندوقة، أرصون وجورة أرصون نظراً إلى حركة السير الخفيفة في هذه القرى.

ز- المظلاّت:

إن قيادة الشراع هواية مشتقّة من المظلّة، تسمح بممارسة الطيران مع أو من دون محرّك. تعتبر هواية ورياضة قريبة من القفز بالمظلاّت أو أقرب إلى deltaplane. وقد عمد بعض الهواة[25] بممارستها على جبال كفرسلوان وترشيش.

ح- الكانيوننج: Canyoning

هو نشاط خارجي يهدف إلى استكشاف الكهوف. يتضمن التحرك في قاع الأنهر ذات التدفق المتراوح بين تدفق منخفض (أو من دون تدفق إطلاقًا او ما يسمى بالوديان الجافة) أو قوي، في أجزاء مضائق ووديان ضيقة مع شلالات مختلفة الارتفاعات. الكانيوننج رياضة جديدة وغير معروفة على نطاق واسع في لبنان. وقد بدأ عدد من الهواة ممارستها على رافدي نهر بيروت.

ط- قرى شمال اتحاد بلديات المتن الأعلى جزء من مسار رالي لبنان

إنّ رالي لبنان المنظم من نادي السيّارات والسياحة في لبنان ATCL معترف به دوليا ويتضمن مشاركين من دول عربيّة وأوروبيّة عدة. تشكل طريق زندوقة– بزبدين من المراحل الرئيسيّة لهذا السباق. وهذا النوع من السباق يجذب جمهورًا واسعًا بسبب قربه من العاصمة. وتنظم هذه السباقات مّرة في السنة (عادة في فصل الصيف) على الطرق المعبدة، بشكل جيّد. صحيح إنها تسبب إضطرابات من ناحية الصوت وتلوّث الهواء، إلا أنها تخلق فرص تعريف بالمنطقة ومقومّاتها الطبيعيّة.

ي- سباقات السيّارات الرباعيّة الدفع

تقام سباقات عدة للمراكب الرباعية الدفع في المنطقة وتحديداً في بلدة ترشيش. ويتمّ تنظيم بعض من هذه السباقات من قبل ATCL وتتضمن أيضا مشاركة دولية. جميع هذه السباقات للسيارات مرغوب فيها في المنطقة على الرغم من تأثيرات الإزعاج الذي تسبب فيه. إنّ نشطات المركبات الرباعيّة الدفع تشكّل تهديدًا حقيقيًّا للتنّوع البيولوجي.

ك- رحلات بـATV (all terrain vehicle)

يتمّ تنظيم رحلات على النوع من المركبات من قبل منظّمي السياحة في منطقة المتن الأعلى بما في ذلك بمجمع PINE LAND السياحي في دير الحرف أو في بزبدين.

5- بنية تحتيّة سياحيّة متوفرّة في قرى شمال اتحاد بلديات المتن الأعلى

5-1- العرض لأماكن الإستضافة

تقدّم هذه المنطقة مجموعة متنّوعة من أماكن الإستضافة للسيّاح وتتمثل في :

- مناطق للنزهات الطبيعيّة pique–nique في قرى الكنيسة (picnic land) وفي منطقة أرصون (boody land) فضلاً عن المساحات الخضراء داخل القرى، والتي تسمح بتنظيم هذا النوع من النزهات.
- مناطق للتخييم.
- عدد من المطاعم والمقاهي والأفران.
- شاليهات للإيجار في قريتي بزبدين وقرطاضة.

5-2- حضور سياحي محلّي وأجنبي:

إنّ زوار أماكن الإستضافة في معظمهم من العائلات اللبنانية النازحة أو المهاجرة او العربيّة. أما توزيع الجنسيات العربية فيبدو أنّ الكويتيين والسعوديّين والقطريّن والإماراتيّين هم الأكثر تردّداً إلى المنطقة. يستخدم السياح اللبنانيون المقيمون في لبنان الفنادق للإقامة لفترة زمنيّة أقصر وعادّة ما يمضون عطلة نهاية الأسبوع لزيارة المنطقة. يستأجر اللبنانيون المقيمون في معظمهم في لبنان، المنازل الثانوية في المنطقة في كثير من الأحيان لأكثر من سنة. من ناحية أخرى، أدّى القرب من الساحل والعاصمة إلى نسبة عالية من الزوار الذين يمضون يوماً واحداً في المنطقة ويعودون مساءً إلى ديارهم بدلاً من تمضية أيام عدة أو عطلة نهاية الأسبوع في المنطقة.

ومن خلال المقابلات التي أجريت مع العمال في الفندق[26] الوحيد في هذه المنطقة، يتبين لنا أن نسبة إستيعاب الفندق تصل إلى نسبة مرتفعة خلال فصل الصيف، غير أنّ نشاط الفندق وغالبية المطاعم المتوفرة في المنطقة مرتبط في شكل مباشر بالوضع الأمني في لبنان.

5-3- بيوت ضيافة غائبة في قرى شمال اتحاد بلديات المتن الأعلى

هناك غياب تام لبيوت الضيافة في المنطقة، لكن في القرى المجاورة لها وتحديداً في بلدة المتين، هناك منزل للضيافة ويقصد في الغالب من روّاد المشي. وقد تم تجهيز المنزل بستّة أسرّة ويمكن ان يستوعب 15 شخصاً. تتراوح الأسعار في بيوت الضيافة بين 25 دولاراً و50 دولاراً للشخص أو الليلة الواحدة حسب عدد وجبات الطعام الشاملة.

5-4- قرية سياحية وحيدة مجهّزة:

يتواجد في المنطقة مركز واحد للنشاطات السياحية الحديثة بقرية بزبدين (hidden valleyو sharewood). فهذه القرية تستقبل الشركات والأسر والمخيّمات الصيفيّة التي تنظمها المؤسسات البيئية والكشافة....وما يميّز هذا النوع من المؤسّسات أنّها توفّر شاليهات ومساحات للمخيّمات والنشاطات الترفيهيّة للزوار.

6- مشكلات القطاع السياحي في بلديات المتن الأعلى

6-1- قلة ترويج النشاطات في المنطقة

يروج للاحتفالات وأماكن الترفيه في المنطقة عبر الرسائل المرسلة على الهواتف الخليويّة أو رفع إعلانات على مداخل القرى. حيث تفتقر المنطقة إلى خطّة إعلامية مشتركة على الصعيد الوطني للإضاءة على حسنات السياحة المختلفة بما في ذلك المهرجانات. كذلك لا يوجد ترويج للسياحة الطبيعية والنشاطات القائمة، أو الترويج مع إختصاصيي قطاع السياحة (منظمي الرحلات السياحية– وكالات السفر...).

6-2- الإطار التنظيمي العام

تفتقر المنطقة إلى إدارة سياحيّة على صعيد المنطقة، فلا يوجد أيّ نظام لإدارة هذا النشاط على مستوى المجتمع المحلّي ولا يوجد قوانين للتقييم للمتابعة مع أصحاب المصالح.

6-3- المجمّعات السياحية وبيوت الضيافة

لقد تبيّن لنا أن المجمعات السياحية وبيوت الضيافة شبه غائبة في المنطقة، إذ ينحصر تمركزها في منطقة جغرافيّة صغيرة .

6-4- الأخطار المرتبطة بوجود الألغام

لا يزال هناك ألغام في مناطق ودروب مختلفة في المنطقة. فينبغي أن تُزال الألغام من كافة الأراضي قبل منح حرية التنزّه في أنحاء المنطقة كها.

6-5- اللوحات التوجيهية والترويج للمنطقة

تفتقر المنطقة إلى اللوحات التوجيهيّة التي تفسّر وتعرّف بالأماكن السياحية كما تفتقر إلى مركز معلومات سياحيّة. أما بالنسبة إلى الدروب، فهناك غياب تامّ لأيّ علامة وغالبيتها بحاجة إلى إعادة تأهيل وتشحيل وتدعيم. إنّ إنحدارات المسارات المؤدّية إلى النهر حادّة وخطيرة في بعض الأحيان. حتّى الآن ليس هناك ترويج للمنطقة كوجهة خضراء ولم تُسلط الإضاءة على المواقع الأثريّة والمعماريّة التقليديّة. تفتقر هذه المواقع إلى علامات من شأنها أن تصنّف تلك الأماكن.

6-6- المهارات المحلية

تعاني المنطقة من ضعف المهارات المحليّة المتاحة. لم يتم تدريب السكّان المحليّين على إستضافة السياح. إن مرشدين ومرافقين محليين من شأنهم إحاطة الزوّار وتعريفهم بالأماكن السياحية والطبيعية أمر غير كافٍ. كما هناك إفتقار إلى وعي العام حول غنى التراث الطبيعي الموجود في المنطقة.

6-7- بيانات وإحصاءات

يشوب البيانات الموثقة عن النشاط السياحي في المنطقة نقص. وقد تردّد أصحاب المؤسّسات السياحيّة في المنطقة من مطاعم ومقاهٍ وفنادق... في إعطائنا معلومات عن نشاطهم، إمّا لأنّها لم تكن متوفّرة وإما لأنهم يعتبرونها سريّة. وبالنسبة إلى درب الجبل (LMT) هناك نقص في البيانات الدقيقة عن حضور المتجولين في كل قسم من الدرب، فالأرقام المتوفرة أكثر شمولاً على الدرب كلها.

6-8- النشاطات السياحيّة والموسميّة

تُغلق معظم الفنادق والمطاعم والخدمات السياحيّة في فصل الشتاء. وهناك غياب لأيّ إقتراح لنشاطات سياحيّة طبيعيّة في هذا الفصل.

6-9- ضعف دور القطاع العام

تفتقر البلديّات أحيانا إلى الخبرة والرؤية فهي لا تدرك أحيانًا إمكانات تطوير السياحة في المنطقة والتعرف إلى التراث الطبيعي. وعلى الصعيد الوطني، وزارة السياحة شبه غائبة عن المنطقة وتفتقر إلى الرؤية والتخطيط لمجال السياحة الطبيعيّة.

6-10- الحرائق

تؤثر الحرائق السنوية سلبًا في نشاط السياحة البيئية في المنطقة، بما في ذلك تدمير مناطق النزهة والتخييم ومسارات المشي.

7- مقترحات

تتميز المنطقة بعدد مقومات سياحية على أنواعها المخلتفة التي يمكن أن تؤدي إلى إثرائها ككلّ في حال أُحسن إستغلالها. أما أبرز أنواع السياحة التي من الممكن العمل على تطويرها فهي:

- تشجيع السياحة الدينية:

تتوفر في عدد من القرى مراكز دينية أثرية تعود إلى حقبات تاريخية متنوعة تمتد من القرن السادس عشر إلى يومنا. وهذه الأماكن يجب الإضاءة عليها من الناحية السياحية، من خلال إبراز مقومات هذه المراكز من جهة، ورغبة المواطن بزيارة هذه الأماكن لما توفر له من راحة نفسية من الجهة الأخرى. حيث تتوجه هذه السياحة إلى الراغبين في زيارة الأديرة التاريخية والكنائس القديمة ومنهم من يرغب في تمضية فترة رياضة روحية لو توفرت له الإقامة في احد الأديرة. يستدعي ذلك تجهيز أماكن أو غرف بسيطة للإقامة إضافة إلى نشرات حول المعالم الدينية الموجودة في المنطقة وبرامج تتضمن مواضوعات محددة للزيارة.

- تشجيع السياحة البيئية:

وذلك في قرى جورة أرصون، أرصون، العربانية، الدليبة، زندوقة، قرطاضة، القصيبة والكنيْسة ورأس المتن. وتتميز هذه القرى بغناها بالغطاء النباتي على مختلف أشكاله ولاسيما الصنوبر والسنديان اللذان يشكلان النسبة الكبرى من الغطاء النباتي في هذه القرى. ومن هنا يجب الإستفادة من هذه المكونات الجمالية لهذه القرى من خلال تشجيع أنواع السياحة البيئية المختلفة فيها، وعلى سبيل المثل لا الحصر، (المشي والتنزّه في الطبيعة، تسلّق الجبال، التخييم، التعرّف إلى الثروة النباتية، إلخ ...) وذلك من خلال تأهيل غابات الصنوبر الأكثر كثافة في المنطقة.

- تشجيع السياحة التاريخية والثقافية :

وذلك في قرى بزبدين، حاصبيا، وصليما والعربانية وما يميّز هذه القرى هو وجود

المعالم الأثرية المهمة مثل القصور والسرايات وكرخانات الحرير والمنازل التراثية ومنزل المهاجر الأول والسرايا، التي يعود تاريخها إلى عهد الأمراء اللمعيين في القرن الثامن عشر(أهمّها سرايا صليما). وتتميز هذه المجموعة أيضاً بالحفاظ على طابعها المعماري التراثي بشكل عام، حيث ما تزال تنتشر فيها، إلى حدّ ما، بعض بيوت قديمة ذات طابع جبلي تقليدي. غير ان هذه المعالم في حالة مزريّة بسبب الإهمال وتحتاج إلى إعادة تأهيل جذرية لتتناسب مع أيّة نشاطات سياحيّة في المستقبل. ويتم تشجيع هذا النوع من السياحة من خلال إعادة تأهيل معامل الحرير في صليما والعربانية وتحويلها إلى مكانين ثقافيين. ويجب إعادة تأهيل الساحات العامّة للبلدات الثلاث (صليما، بزبدين وأرصون) التي يمكنها أن تستقبل أثناء موسم الاصطياف، سوقًا لبيع المنتجات المحلية. من شأن هذا ان يسمح بتقريب المنتجين المحلّيين من المستهلكين، بالتالي أن يتم القيام بتصريف أفضل للمنتجات المحلّية و بالتعاون في موازاة النشاطات الأخرى (الحفلات السنوية، المهرجانات...)، يمكن تلك الاسواق أن تصبح مكان الموعد الاسبوعي لجزء من السكّان المقيمين في المناطق القريبة (أماكن الاصطياف) للبحث عن المنتجات الطبيعية التقليدية (مونة الضيعة).

- تشجيع السياحة الشتوية:

وذلك في قرى ترشيش، جوار الحوز وكفرسلوان. وتتجاور هذه القرى مع قمم جبل الكنيسة حيث تغطّي الثلوج في فصل الشتاء قسماً لا يستهان به من خراجاتها. ويوفّر موقع هذه القرى، إلى جانب حيويّة القطاع الزراعي وإرتباط طريقة عيش الناس فيها بهذا القطاع، ميّزات مهمة للمجموعة في استقطاب مختلف نشاطات السياحة الشتويّة المختلفة (تزلج، مشي ورياضات مختلفة على الثلج) والسياحة الريفية / الزراعية حيث يمكن السياح المهتمين التعرف على نمط العيش الريفي في هذه القرى من خلال السكن والتعاطي المباشر مع السكان والتزوّد بالمنتجات الزراعية المحلية.

كما يمكن الإستفادة من إعادة تأهيل مواقع جوار الحوز وترتيبها (المعصرة والبرج) وطاحونة الماء في ترشيش حيث هذه الآثار تشهد على النشاط الريفي في القرن التاسع عشر، ويتضمّن العمل على إعادة تأهيل المواقع وترتيبها من الداخل والخارج. إن إعادة تأهيل هذه المواقع، في شكل علمي ومدروس يساهم في تطوير القدرة الجاذبية للمنطقة على مستوى التراث الثقافي، مما يؤدي إلى إرتفاع عدد الزوار وتطوير النشاطات الأخرى فيها.

- تشجيع سياحة الإصطياف:

وذلك في قرى بتخنيه، جورة أرصون، دير الحرف، رأس المتن وقرنايل. وتحيط بهذه القرى تلال حرجيّة جميلة عدّة تشرف على بيروت والمنطقة الساحليّة في شكل عام. وقد شكّلت هذه الخصائص، إلى جانب تمركز أكثريّة النشاط التجاري والإقتصادي داخل بعض هذه البلدات إضافة إلى سمعتها كبلدات إصطياف، نقطة جذب مهمة أدّت إلى تمركز الإستثمارات العقارية وبناء المجمعات السكنية المخصصة للمصطافين الخليجيين. ويمكن أن يؤمّن هذا الإستقطاب ميزة مهمّة لهذه المجموعة على صعيد السياحة الترفيهيّة (نشاطات رياضيّة وموسيقية، فنادق، ملاهٍ، مراكز علاج صحي ،إلخ ...) إنّ تسليط الضوء على تلك المواقع سوف يزيد من جاذبية المنطقة وسوف يظهر التنوع الكبير للمواقع الموجودة في المنطقة ولا سيما النافورة العثمانية في رأس المتن، الضريح والبوابة في قصر أبي اللمع في قرنايل، فكلها مواقع تمثل اهتماما ثقافيا .

إن جميع المقترحات للقطاع السياحي، تقع ضمن خانة تطوير القطاع السياحي في المنطقة كونها تملك مقومات طبيعية وبشرية وآثرية يمكن الإستفادة منها في تطوير هذا القطاع.

أولاً: المراجع باللغة العربية

1- بشارة، البير أمين (1997) : حمانا اليوم وفي التاريخ، بيروت

2- المصري، طليع (2000) : إمكانيات الإستثمار الزراعي في المتن الأعلى- بيروت

3- سعيد، عبدالله " تطور الملكية العقارية في جبل لبنان في عهد المتصرفية" دار المدى، بيروت 1986.

4- نمح ، موسى (2011): الموارد المائية في المتن الأعلى، نسخة غير منشورة.

5- مجلة الإثنين 4 تموز 1994 - العدد رقم -1 كانت تصدر عن اتحاد بلديات المتن الأعلى

ثانيًا : المراجع باللغة الأجنبية

6- Camille aboussouan-UNESCO- L'architecture libanaise du XVe au XIXe sielce

ثالثاً: مواقع إلكترونية

7- www.alsalamvillage.com

8- www.Tarchich.com

(Endnotes)

1– إستنادا الى الخريطة الطوبوغرافية الصادرة عن مديرية الشؤون الجغرافية في الجيش اللبناني مقياس 1/20000 سم

2– مقابلة مع رئيس بلدية جوار الحوز

3– المقابر ذات الممرات تحتوي على ممر ضيق مصنوع من الأحجار الكبيرة وواحدة أو أكثر من غرف الدفن المغطاة تحت الأرض أو بالأحجار.

4– مقابلة مع رئيس بلدية رأس المتن عصام مكارم

5– د.سعيد، عبدالله: تطور الملكية العقارية في جبل لبنان في عهد المتصرفية» دار المدى، بيروت 1986.

6– بشارة، البير أمين (1997) : حمانا اليوم وفي التاريخ، بيروت.

7– مقابلة مع رئيس بلدية فالوغا.

8– www.tarchich.com4

9– مقابلة مع رئيس الدير الارشمندريت جوزيف عبدالله

10– مقابلة مع رئيس بلدية صليما1

11– مقابلة مع السيد رجا بو رسلان– عضو في المكتب التنفيذي لاتحاد بلديات المتن الأعلى

12– مقابلة مع رئيس الدير الأب ميشال الخوري.

13– مجلة الإثنين 4 تموز 1994 – العدد رقم 1 – مجلة فصلية كانت تصدر من اتحاد بلديات المتن لكنها توقفت عن العمل لأسباب مادية1

14– Camille Aboussouan– UNESCO– l'architecture libanaise du XV[e] au XIX[e] siecle.

15– مقابلة مخ الأخت كلارا رئيسة دير القديسة فيرونيكا– القصيبة– 1

16– المخطط التوجيهي لقضاءي بعبدا وعاليه –2011 التنظيم المدني– بيروت.–

17– الناعورة تكون على شكل تركيب دائري يركب عموديا على مسار تيار الماء في النهر، ويثبت على محيط الدائرة عدد من الأوعية لتجمع الماء فيها وترفعه إلى الأعلى لتفرغه في مجرى عند نزولها من قمة محيط الدائرة، حيث ينقل بهذا المجرى إلى ضفة النهر.

18–

19– المصري، طليع (2000) : إمكانيات الإستثمار الزراعي في المتن الأعلى– بيروت

20– lebanon mountain trail.

21 نمح ، موسى (2011): الموارد المائية في المتن الأعلى، نسخة غير منشورة.

22– www.tarchich.com

23 –4 حيّ ضمن كفرسلوان

24 –1 نادي إستكشاف الكهوف اللبنانية، الجمعية اللبنانية للأبحاث الجوفية، الجمعية اللبنانية للدراسات المتعلقة بإستكشاف الكهوف، ونادي وادي العرايش.

25 –1 مقابلة مع السلطات المحلية

26– دير الحرف –Pineland– فندق1

تكافؤ فرص
ذوي صعوبات التعلم

سميرة علي أحمد

طالبة دكتوراه/
الجامعة اللبنانية

المقدمة

كرامة الإنسان وإحساسه بالعدالة وطلبه للمساواة ، هو شعور فطري يترافق معه منذ الولادة ، مهما كان عرقه أو جنسه أو ثروته أو ثقافته ، فمنذ ولادة الإنسان تلازمه حاجات ويطالب بحقوق تضمن وجوده وحقه بالبقاء. من هذ الحقوق حق الإنسان في التعلم ، **وهذا ما تؤكده** المواثيق العالمية الخاصة بحقوق الإنسان ، وحقوق الطفل وما تنص عليه المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ، كما تنص المادة 28 ،29 من الإتفاقية الدولية لحقوق الطفل على أن « التربية تهدف إلى إنماء شخصية الإنسان كاملا» والقواعد الموحدة لتكافؤ الفرص الصادرة عن الجمعية العامة للآمم المتحدة سنة 1993 التي تؤكد على ضرورة إتاحة فرص التعلم لذوي الإحتياجات الخاصة ، كما تؤكد على الإلتزام بمبادىء وأسس وإطار عمل مؤتمر سلامنكا 1994 في مجال تعليم ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة والذي دعا إلى قبول جميع التلاميذ، في المدارس العادية، بغض النظر عن حالتهم البدنية أوالفكرية أو الإجتماعية أو الوجدانية أو اللغوية ، كما أكد على أن المدرسة المختلطة هي أنجح وسيلة لمكافحة مواقف التمييز وإيجاد مجتمع متسامح تتوافر فيه الفرص المتكافئة للجميع ، وكذلك ما ورد في منتدى داكار 2000 حول التعليم للجميع .[1]

الإشكالية

رغم الجهود المبذولة في مجال تقديم البرامج الملائمة لذوي صعوبات التعلّم على المستوى العالمي ما زال المفهوم يكتنفه الكثير من الغموض في مجتمعاتنا العربية، ويرجع ذلك إلى مجموعة من الأسباب ، منها حداثة العمر الزمني للمجال ، وعدم كفاية إعداد الكوادر البشرية المؤهلة للقيام بعمليات التقييم والتشخيص ، وتقديم خدمة التدريس العلاجي لهذه الفئة التي باتت تمثّل قطاعاً ليس بالهين في المؤسسة التعليمية التي تحاول أن تقدّم فرصاً تعليمية متكافئة لجميع أبنائها .

إن تنوّع الدراسات والأفكار حول صعوبات التعلّم يثير قضية إشكالية تتمثّل في دور دمج الصعوبات التعلّمية في المرحلة الإبتدائية في تذليل هذه الصعوبات وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع ، الذي يسعى إلى تحطيم الحواجز والعوائق في مجال التربية والتعليم وإعطاء فرص متساوية للجميع دون تمييز ، وإتاحة الفرصة للأطفال ذوي الصعوبات التعلّمية للإنخراط ضمن مؤسسات التعليم الرسمي والخاص في ما يسمى بعملية الدمج . ولكن هناك صعوبات وعقبات في هذه المؤسسات تقف حاجزاً أمام ذوي الصعوبات في إفادتهم من قدراتهم الطبيعية، أسوة بأقرانهم من التلاميذ الأسوياء .

إنطلاقاً من الإشكالية تنبثق التساؤلات التالية :

ـ كيف يمكن التعرّف على ذوي الصعوبات التعلّمية ؟

ـ ماهي أهم مظاهرهذه الصعوبات وخصائصها ؟

ـ هل يتلقى ذوو الصعوبات التعلّمية الإعداد والتأهيل المناسب حسب الوسط المدرسي الذي ينتمون إليه ؟

ـ هل المناهج التعليمية المتوافرة حالياً مرنة بشكل يكفي لمراعاة الفروقات الفردية لدى التلاميذ ؟

ـ هل البرامج وحدها كافية للمعالجة ، وما هو دور الأهل ؟

ـ هل تؤثر الممارسات التربوية للمعلّم على الكسب المعرفي للتلاميذ ؟

ـ هل كل المدارس مستعدة لتقبّل تلاميذ ذوي صعوبات تعلّمية ، وإلى أي مدى تستطيع التطور في مجال الدمج ؟

ـ هل ثمة إعداد لبرامج تدريب خاصة بالإدارات والمؤسسات التربوية ومعلميها ليتحمّل الجهاز العامل مسؤولية عملية الدمج بكفاءة مناسبة ؟

أولاً : تعريف صعوبات التعلّم

وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلّم ، ولم يقتصرالأمرفي التعريف على الجهات الرسمية بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية والتطوعية دوركبيرفي تعريف صعوبات التعلّم ، وبناء على تنوع مصادرالاهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التعلّم بتعريفات كثيرة ومتعددة .

وسنحاول فيما يلي أن نبرز أهم التعريفات التي ظهرت في مجال صعوبات التعلّم ، وهي:

أ – التعريف الطبي : ويركزهذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهرصعوبات التعلّم، والتي تتمثل في الخلل العصبي أوتلف الدماغ .

ب – التعريف التربوي : ويركزهذا التعريف على نموالقدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركزعلى مظاهرالعجزالأكاديمي للطفل ، والتي تتمثل في العجزعن تعلّم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة ، والتي لا تعود لأسباب عقلية أوحسية ، وأخيرا» يركزالتعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد [2].

تم تحديد الصعوبات التعلّمية بأنها :»اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالإستماع والتحدث واللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي . وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة احتمال وجود اضطرابات وظيفية أو خلل وظيفي في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية او الثقافية (كيرك ، 1962).[3]

يعتبر التعريف الفدرالي الأميركي وتعريف اللجنة الوطنيةالمشتركة لصعوبات التعلم أشهرها جميعا» وأكثرها استخداما».

ت ـ التعريف الفدرالي الأميركي : حيث ينص هذا التعريف على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثرمن العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أواستخدام اللغة المنطوقة أوالمكتوبة ، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع ، أوالتفكيرأوالتكلم ، أوالكتابة ، أوالتهجئة ، أوالحساب . وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغي، والخلل الدماغي ، والخلل الدماغي البسيط ، وعسر القراءة وعدم القدرة على تطوير

مهارات التعبير بالكلام . وهذا المصطلح لايشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعلميه ترجع أساسا إلى الإعاقات البصرية أوالسمعية أوالحركية أوالاضطراب الانفعالي أوالحرمان البيئي أوالاقتصادي أوالثقافي [4]. وإن لم يسلم هذا التعريف من الانتقادات والتي لا مجال لذكرها في إطارهذا الموضوع إلا إنه استمرالعمل به في جميع المؤسسات الرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية ، وفي أنحاء كثيرة من العالم [5].

ث ـ تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلّم : ينص هذا التعريف على أن صعوبات التعلّم مصطلح عام يشيرإلى مجموعة غيرمتجانسة من الإضطرابات , التي تبدومن خلال الصعوبات الحادة في اكتساب واستخدام مهارات الإصغاء والتحدث والقراءة والكتابة والعمليات الرياضية والإستنتاجية . هذه الإضطرابات تكون داخل الفرد وتعزى إلى خلل في الجهازالعصبي المركزي [6].

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلّم قد تحدث متلازمة مع إعاقات أخرى مثل الإعاقات الحسية والتخلف العقلي والإضطرابات النفسية الشديدة أومع عوامل وتأثيرات أخرى خارجية مثل : التدريس غيرالملائم والإختلافات الثقافية ، إلا أنها ليست نتيجة لهذه الإعاقات والتأثيرات .

إن مفهوم الصعوبات التعلّمية واسع جدا»يطول كل إنسان في مشواره مع المعرفة ، إذ إن كل فرد لديه صعوبات تعلمية في مرحلة من المراحل [7].وعندما تكون هذه الصعوبات عابرة , فهي لا تحتاج إلا إلى تدخل ظرفي ، أما إذا كانت ثابتة وعميقة ، فهي بحاجة إلى مساعدة مختصة [8].

وفي هذا المجال ، تطالعنا من الماضي القريب بعض الوقائع ، أو الشواهد الصارخة حول حالات بشرية متمثلة بمشاهيرالعالم وقيادات فكرية وسياسية مرأصحابه بتجارب قاسية إلى حد الفشل خلال طفولتهم ناجمة عن صعوبات تعلمية اثبتت التجارب في ما بعد أنهم نوابغ عصرهم ،لا بل عباقرة كل عصر إذ أثبتوا أن الإبتكار والخلق والإبداع ليس بحاجة إلى أشخاص أسوياء . ومنهم على سبيل المثال لا الحصر :

توماس أديسون المخترع الأميركي الشهير . وقد ارتبط اسمه بالمصباح الكهربائي . هذا العالم وصف بالتخلف وهوصغير . كما كان الأقل قدرة في صفه ، بالمقارنة مع أترابه وقد وصفه والده بالولد الغبي .

نلسن روكفلر : نائب رئيس الولايات المتحدة الأميركية ، وعمدة مدينة نيويورك . وقدعانى

ما عاناه من مشكلة عدم التمكن من القراءة , أي ما يعرف بصعوبة القراءة ، إلى درجة أنه غالبا» ما لم يتمكن من قراءة خطاباته . وإنما كان يحفظها غيبا» ، مما أثرسلبا» على أدائه الأكاديمي ونتائجه الدراسية .

اوغست رودان : النحات الفرنسي الشهيرالذي كان أكثرالطلاب كسلا» في المدرسة , وقدوصفه الأساتذة بأنه غيرقابل للتعلم ، وطلبوامن أهله أن يحاولوا إيجاد أي عمل له . وهم لم يؤمنوا بأنه قادرعلى القيام بأي وظيفة أوعمل .

وودرو ويلسون : رئيس الولايات المتحدة الأميركية الذي لم يكتب الأبجدية إلاعندما بلغ التاسعة من عمره ولم يتمكن من القراءة إلا في الحادية عشرة . وطالما شعرأقرباء العائلة بالحزن والاسى بسبب غباء وودرو وتخلفه .

البرت اينشتاين : عالم الفيزياء العبقري الشهير وواضع نظرية النسبية , الذي لم يبدأ التكلم حتى السن الثالثة . كما أن مشاكله النطقية والتعبيرية الشفهية بقيت مشكلة اساسية لديه . لم يكن متمكنا“ من الحساب , ولامن أية مادة تعليمية أخرى . وقد تنبأت إحدى معلماته بأنه سيمنى بالفشل الذريع إنما ذكرناه في هذا السياق ، ما هو إلا في ضمن غيض لقلة من المشاهيرالذين اعتبروا فاشلين في صغرهم ليصبحوا الأكثر حظا“ ونجاحا“ في كبرهم وقدساعدهم الحظ أن صادفوا ظروفا“ معينة واساليب متناسبة لإظهار قدراتهم الفكرية والحقيقية .

غيرأن ما يؤسف له ، هوأن معظم المتعثرين دراسيا“ ليسواعباقرة بالقوة ولم تتوفرلهم الظروف المناسبة ، وليسوا بالتالي ذوي حظوظ متشابهة أوومماثلة ، بالفعل .

ثانياً: المحكات المستخدمة للحكم على وجود صعوبات التعلّم

هناك عدد من المحكات التي يتم اعتمادها واللجوء إليها للحكم على الطالب ، وفي حالة توافرها غالبا“ مايحكم على الطفل / الشخص بانتمائه لفئة ذوي صعوبات التعلّم ، وهذه المحكات هي :

1. محك التباعد : ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

أ– التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي.

ب– تفاوت مظاهرالنمو التحصيلي للطالب في المقررات أوالمواد الدراسية.

فقد يكون متفوقا في الرياضيات عاديا في اللغات ويعاني صعوبات تعلّم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحوأوحفظ النصوص الأدبية .

2. محك الاستبعاد: حيث يستبعدعندالتشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلّم الحالات الآتية: (التخلف العقلي الإعاقات الحسية ـالمكفوفين ـ ضعاف البصر. الصم ـ ضعاف السمع ـ ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد ـ حالات نقص فرص التعلم أوالحرمان الثقافي).

3. محك التربية الخاصة : ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفيرلون من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة.

4. محك المشكلات المرتبطة بالنضوج : حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلّم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أوالسادسة غيرمستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصورالنموالذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية اوتكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل.

5. محك العلامات النيثرولوجية: حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلّم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (Minimal Dysfunction) في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني ، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية ، صعوبة الأداء الوظيفي).

ومن الجديربالذكرأن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصورفي النموالانفعالي والاجتماعي ونموالشخصية العامة [9] .

ثالثاً: أسباب صعوبات التعلّم

تعتبرعملية التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلّم ، عملية صعبة ولكن الباحثين في هذاالميدان يقسمون تلك الأسباب إلى مجموعات من العوامل المختلفة ، تتمثل في :

أ ـ الأسباب العضوية والبيولوجية : يشيرالأطباء إلى أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلّم . من المحتمل أن تكون الصعوبات التي يعاني منها الفرد عائدة إلى تلف في الدماغ أو العجز الوظيفي أو ما قد يصيب الدورة الدموية من مشاكل ، الأمر الذي يؤثر على نمو الجهاز العصبي عند الجنين خلال الحمل ،أو أثناء الولادة ، وقد يؤثر أيضا" على الدماغ وفيصيبه إصابات مباشرة تؤثر على نموه . كما وأن فترة الحمل عند الأم لها أثرها على الجنين ، حيث أن نقص التغذية عندها خلال فترة الحمل ، والأمراض التي تصيبها ، كالحصبة الألمانية أو الحمى أو التسمم ,قد تسبب أنواعا" من الشذوذ المحتلفة وتؤدي بالتالي إلى تلف دماغي بسيط ، فضلا" عن النمو غير السوي للنظام العصبي للجنين بسبب تناول الأم الحامل للكحول والمخدرات خلال مرحلة الحمل . أما بعد الولادة فالسقوط من الأعلى أو تعرض الطفل لحادث أو لبعض الإلتهابات كالسحايا ، قد يؤدي إلى ارتجاج في الدماغ ما قد يؤثر سلبا" على مساره التعلمي ، إضافة إلى ما قد يعانيه حيال ذلك من صعوبات تعلّمية[10] .

ب ـ الأسباب الجينية : تشيرالدراسات الحديثة في موضوع أسباب صعوبات التعلّم إلى أثرالعوامل الجينية الوراثية ، وأن نسبة 25% إلى 40% من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم ، قد انتقلت إليهم بفعل عامل الوراثة [11].

ج ـ الأسباب البيئية : تعتبرالعوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلّم ، وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية اذ يؤدي سوء التغذية إلى التأخر الدراسي ، ويؤدي نقص الحديد في جسم الطفل إلى نقصان انتباهه وقدرته على التركيزوالمثابرة وإعاقة النمو الفكري والتعلم [12] كما أن سوء الحالة الطبية أوقلة التدريب أو إجبارالطفل على الكتابة بيد معينة ، وبالطبع لا بد من ذكرنقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة [13].

د ـ الأسباب التربوية : لقد اعتبر بعض المختصين ان الظروف السيئة والتدريس غير الملائم كأسباب تساهم في زيادة صعوبات التعلم عند الأطفال . بشكل عام وبغض النظر

عن وجود دليل على الإصابة بتلف الدماغ أو نقص في نمو الدماغ أو عجز جيني أو حرمان بيئي أو غذائي بكر, فإن مهمة المعلم تبقى كما هي تقريبا" ، فمن واجبه معالجة العجز السلوكي وعليه أن يعرف أنه على الرغم من العوامل التي ذكرت والتي تعيق القدرة على التعلم ، فإن جزءا" من الصعوبة قد يعود إلى النقص في التدريب وعدم القدرة المدرسية في تحديد التعلم بما يتناسب مع حاجات الطفل .[14]

رابعاً: تصنيف أنماط صعوبات التعلّم

كل تلميذ يختلف عن الآخر ، فكيف إذا كان هذا التلميذ من ذوي الصعوبات التعلّمية ؟

للصعوبات التعلّمية خصائص وأنماط قد لا تنطبق جميعها على كل تلميذ ذي صعوبات تعلّمية. يكاد يكون هناك إتفاق بين المتخصصين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلّم على تصنيف صعوبات التعلّم تحت تصنيفين رئيسيين هما : صعوبات تعلّم أكاديمية، وصعوبات تعلّم نمائية .

أ. صعوبات تعلّم أكاديمية : كل تلميذ يعاني صعوبة تعلّمية فهو في الوقت نفسه يعاني صعوبة أكاديمية في واحدة أو أكثر من النواحي التالية :

1. الصعوبات الخاصة بالقراءة وتعرف أيضاً بعسر القراءة (dyslexie) :

تعدّ صعوبات القراءة من أكثر أنماط صعوبات التعلّم الأكاديمية شيوعاً بين الأطفال [15] وهي من الصعوبات الأساسية عند التلميذ ذي الصعوبات التعلّمية ، إذ يواجه التلميذ صعوبة في التعرّف إلى الكلمات وفهمها وقراءتها ، وقد تؤثر في نواح أخرى فتضعف التحصيل الأكاديمي بشكل عام وهي صعوبة تأسيسية طويلة الأمد في القدرة على القراءة نسبة إلى معيار السن خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية . غالباً ما ترافق هذه الصعوبة صعوبة صعوبات في الكتابة والإملاء ، ولا نستطيع التكلّم عن هذا العجز قبل سن الثامنة لأن الأخطار التي ترد قبل هذا العمر هي أمر طبيعي في إطار عملية التعلّم .

وإن الصورة المميزة للديسلكسيا هي الصعوبة التي يجدها التلميذ / ة في القراءة بما يتفاوت مع مستوى ذكائه وقدراته العقلية. لا يمكن تفسير هذه المشكلة بخلل حسي (نظر، سمع ...) عقلي أو عاطفي ، كما أنها ليست نتيجة أي تأثير مدرسي أو عائلي .

ويسلكسيا ليس عبارة عن مرض ، فعلاجه تأهيلي لا شفائي إذ يساعد التلميذ / ة على اعتماد وسائل تعويضية [16] .

تختلف صعوبات التلميذ ذي العسر في القراءة بحسب العمر والصف ، ففي مرحلة

الروضة قد يعاني هذا التلميذ صعوبات لغوية وعدم قدرة على التركيز . أما في المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة (التعليم الأساسي) فقد يعاني صعوبة في اكتساب المعلومات وفهمها بسبب ضعفه في القراءة واستيعاب اللغة (قراءة أي سؤال أو نص وفهمه) . ممّا يؤدي إلى إخفاق وضعف عام في نتيجة تحصيله الأكاديمي [17] .

أنواع عسر القراءة [18] :

ـ عسر القراءة الفونولوجي : (dyslexie phonologique)

في هذه الحالة يتمكن الأولاد من قراءة الكلمات شرط أن تكون محفوظة ومسجّلة في ذاكرتهم البصرية (lexique interne) ، ولكنهم لا يتمكنون من قراءة الكلمات الجديدة أو كلمات بلا معنى ويجد التلميذ / ة صعوبة في تجزيء الكلمة الجديدة بطريقة مناسبة تمكّنه من تحويل مكوناتها (أي الأحرف) إلى تتابع صوتي .

ـ عسر القراءة البصري : (dyslexie de surface)

في هذه الحالة يتمكن التلامذة من قراءة الكلمات ذو التهجئة العادية ولكن ببطء وبشكل متقطّع .

ـ عسر القراءة المزدوج : (dyslexie mixte)

في هذه الحالة تظهر الصعوبات في آليتي القراءة (الفونولوجية والبصرية) ويمكن أن واحدة متأثرة أكثر من الأخرى .

أما أسباب عسر القراءة فتميل الأبحاث إلى ربطها بخلل وظيفي عصبي (neurogical) يمكن تبنيه من خلال تخطيط الدماغ كهربائياً [19] .

كما بينت الدراسات أن صعوبات القراءة والكتابة ، قد ترجع إلى سبب وراثي بدليل وجود تعاقب هذه المشكلة التعلّمية بين أجيال الأسرة وانتشارها بين أفرادها ، والأمثلة على ذلك عديدة ، منها أن الأولاد الذين يفتقرون إلى بعض المهارات المطلوبة للقراءة ، من المحتمل أن يكون لدى أحد الآباء مشكلة مماثلة .

ويدعم هذا الإتجاه ما وجده عدد من الباحثين من شيوع صعوبات القراءة والكتابة بين أسر معينة كما أن الدراسات والبحوث التي أجريت على صعوبات القراءة لدى التوائم المتطابقة أشارت إلى تماثل هذه الصعوبات من حيث الحدة والنوع لدى أزواج التوائم المتطابقة [20]

2. الصعوبات الخاصة بالكتابة أو عسر الكتابة (dysgraphie – dysorthography)

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلّم المهارات والقدرات اللغوية حيث تسبقها في الإكتساب مهارات الإستيعاب والتحدّث والقراءة ، وإذا ما واجه التلميذ / ة صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى فإنه في الغالب سوف يعاني صعوبة في تعلّم الكتابة أيضاً [21] .

قد يعاني التلاميذ ذوو الصعوبات التعلّمية صعوبة في الكتابة بأقسامها الثلاث : الخط والإملاء والإنشاء .

ـ الخط : بطء في الكتابة ، وأخطاء في النسخ ، وخط سيء غير واضح .

ـ الإملاء : أخطاء إملائية عديدة ، بسبب صعوبة في الإدراك السمعي أو البصري للآصوات أو الحروف .

ـ الإنشاء : صعوبة في تأليف الجمل الجديدة ولاسيما المفصّلة منها ، بالإضافة إلى صعوبة في تنظيم الأفكار وسلسلتها .

ومن الممكن أن يكون مستوى التلميذ جيداً في الخط لكن سيئاً في الإنشاء أو بالعكس .
وقد يؤثر القصور اللغوي عند التلميذ ذي الصعوبات التعلّمية في تطوير القراءة والكتابة ، ممّا يؤدي أيضاً إلى صعوبة في اكتساب قواعد اللغة الصحيحة .

أما أسباب عسر الكتابة فهي نفسها أسباب عسر القراءة . تجدر الإشارة إلى أن مشكلة التعسّر في القراءة والكتابة هي مشكلة شائعة لا تعكس مستوى الذكاء الحقيقي لدى الطفل ويمكن تعريفها بأن العمر القرائي للطفل (reading age) يكون دون العمر الزمني (chronological age) ب 18 شهراً تقريباً وهي ليست مرضاً وليس لها دواء .

3. الصعوبات الخاصة في الحساب أو عسر الحساب (dyscalculia) : تتمثّل صعوبات الحساب تتمثل بسوء التنظيم في مجال التنظيم المكاني أو/ و التفكير المنطقي أو/ و تركيب الأعداد أو / و العمليات الحسابية أو / و تنظيم التفكير ، وهذه العوارض لا تترافق مع تأخر عقلي .

يواجه التلميذ ذو الصعوبات التعلّمية صعوبة كبيرة في حفظ جدول الضرب ، وهذه الصعوبة تبقى حتى بعد التدريب والتكرار بسبب عدم قدرته على التذكّر والتحليل ، ممّا يجعل استعمال الآلة الحاسبة ضرورة لحل أي مسألة حسابية [22].

ب ـ صعوبات تعلّم نمائية :

وهي الإضطراب في الوظائف والمهارات الأولية التي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في

الموضوعات الأكاديمية . وتعتبر هذه المهارات أساسية لتعلم الكتابة والقراءة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية . وما الإضطراب الكبير في تلك المهارات إلا دليل واضح على أن الفرد يعاني من صعوبات تعلّم نمائية ، وهي تشمل :

1 – صعوبة في الإدراك :

. الصعوبة في الإدراك البصري : وهي صعوبة في تمييز الإتجاهات ، والإنتقال من اليمين إلى الشمال ، وتمييز الأشكال والحروف والأرقام مثال على ذلك كتابة 7 بدلاً من 8 وكتابة ف بدلاً من ق ، وصعوبة سلسلة الأرقام والأحرف بترتيبها الصحيح .

. الصعوبة في الإدراك السمعي : يحتاج التلميذ ذو الصعوبات التعلّمية إلى وقت أطول لإكتساب المعلومات السمعية ، فمن الممكن أن يجيب عن السؤال الأول عند طرح السؤال الثاني . وهو يجد أيضاً صعوبة في تمييز الكلمات والأحرف المتشابهة صوتياً مثال على ذلك عدم التمييز بين ت و ط س و ص [23] .

2 – صعوبات في التفكير : وتتميز بصعوبة التوافق والإنسجام ، تركيب كلمة من أحرف وتمييز معناها :

. صعوبة التتالي والتتابع أي نقص في تسلسل الأخبار أو سرد قصة بطريقة غير منظّمة .

. صعوبة في الإستدلال والتعميم أي نقل حالة خاصة إلى العموم .

3 – صعوبات في التذكّر :[24]

قد يعاني التلميذ ذو الصعوبات التعلّمية اضطراباً في الذاكرة ، فهو غالباً ما لا يتذكّر مثلاً المضمون الذي اكتسبه في المدرسة ، وقد لا يتذكّر مفردات درسه أو كتابة بعض الكلمات بطريقة صحيحة ، حتى إنه لا يتذكّر وظائفه ، وهذه الصعوبة تؤثر بشكل عام في تحصيله الأكاديمي ومسؤولياته اليومية . وصعوبة التذكّر ناتجة عن :

. الضعف في الذاكرة القصيرة الأجل (short term memory) : فقد لا يتذكّر أرقاماً أو كلمات حتى بعد ثوان من ترداده لها ، وذلك يعود إلى اضطراب في تنظيم المعلومات وصعوبة في الإدراك الصوتي .

. الضعف في الذاكرة الطويلة الأجل : (long term memory) : ناتجة عن صعوبة في اكتساب المعلومات وإدخالها وإبقائها لتذكّرها بعد فترة وقد يؤثر القصور اللغوي سلباً في تطوير الذاكرة عند التلاميذ ذوي الصعوبات التعلّمية .

الصعوبة في التركيز [25]: بعض التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلّمية قد يعانون أيضاً كثرة الحركة وقلة الإنتباه ، ويؤدي ذلك إلى تشخيص مزدوج لحالتهم ، فيعرفون بذوي النشاط المفرط وقلة الإنتباه ، إضافة إلى كونهم من ذوي الصعوبات التعلّمية .

الصعوبة في التناسق الجسدي : يعاني التلميذ ذو الصعوبات التعلّمية أيضاً مشاكل في قدرات عضلاته الصغيرة ، ينتج عنها صعوبة في تناسق حركة عينيه ويديه (eye – hand coordination) ، ومشاكل في قدرات عضلاته الكبيرة ، ينتج عنها صعوبة في الإدراك الحركي الجسدي .

تتعلق بالقدرة على التركيز، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط . وعرِّفت حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين ، كدرجات تطورية غيرملائمة من عدم الإصغاء ، والاندفاعية والحركة الزائدة. عادة ، تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الجهازالعصبي ، ولكنها كثيراً ما تترافق مع الصعوبات التعلمية. وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعلّميه ظاهرة .

الاندفاعية والتهور: قسم من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع في إجاباتهم ، وردود فعلهم، وسلوكياتهم العامة. مثلاً ، قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار، أوالقفز إلى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك. وقد يتسرع في الإجابة على أسئلة المعلم الشفوية، أو الكتابية قبل

الاستماع إلى السؤال أو قراءته. كما وأن البعض منهم يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل ، أو يرتجلون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم ، بشكل قد يوقعهم بالخطأ ، وكل هذا بسبب الاندفاعية والتهور.

خامساً: مشكلات ذوي صعوبات التعلّم

أ ـ المشكلات الإنفعالية : مع أن الأفراد ذوي صعوبات التعلّم لا يشكلون مجموعة متجانسة من حيث الخصائص إلا أن هناك عناصر عامة يشترك فيها معظمهم ، ومن تلك الخصائص الخبرات السلبية التي يتعرضون لها خلال حياتهم ، وخاصة في مرحلة المدرسة ، ومن أهم تلك الخبرات ما يلي :

ـ مشكلات مدرسية تتمثّل في عدم تقبّلهم من قبل المعلمين وأقرانهم الآخرين .

ـ الشعور بالإحباط والفشل بدرجة أكبر من أقرانهم الطلبة .

ـ الشعور باليأس والإستسلام وذلك نتيجة تكرار الضغوط النفسية لديهم بالإضافة إلى معاناتهم من القلق والإكتئاب .

ـ المعاناة من مشكلات تربوية ونفسية تعود إلى عدم الإستجابة لحاجاتهم الخاصة من قبل المدرسة وذلك لعدم توفر الإختصاصيين .

ـ تدني مفهوم الذات لديهم والذي يمكن أن يحصل بسبب التوقعات المتدنية لقدراتهم من قبل المعلمين والأقران [26] .

ـ نوبات الغضب الحادة أو فقدان الأعصاب [27].

ب ـ المشكلات الإجتماعية : علاوة على وجود الصعوبات التعلّمية فإن هؤلاء التلاميذ يواجهون صعوبة أخرى في التأقلم مع ظروف الحياة بسبب التأخر في تعليمهم ، فيبدون غير ناضجي التفكير ، كما إن تفاعلهم الإجتماعي يظهرهم وكأنهم أصغر سناً فيبدون كالمتطفلين ، كما أن نشاطهم الزائد وعدم الإهتمام بالنظام يجعلهم مختلفون عن أقرانهم ، فيبدون وكأنهم معارضون بشكل سلبي للإنتباه للمواد الدراسية ، كما أنهم يفقدون باستمرار أسهل التلميحات التي قد يلاحظها أقرانهم ، وبسبب النشاط الزائد لديهم فأنهم يتحدثون كثيراً كما لو أنهم يحاولون جذب الأنظار إليهم ، وفي العديد من المجموعات يبدو أن مثل هؤلاء التلاميذ يصبحون هدفاً مناسباً للسخرية والرفض . يمكن الإستعانة بالأخصائيين الذين يمكنهم المساعدة لمعالجة هذه المواقف السلوكية والإجتماعية غير المقبولة ، ويبقى على المدرّس دوماً العمل على تقبّل هؤلاء التلاميذ من قبل أقرانهم ، حتى لو أظهروا سلوكيات غير مقبولة وذلك بالتركيز أولاً على الجوانب الإيجابية التي يمتلكونها ، وتنمية مثل تلك الجوانب ، ومعالجة الجوانب السلبية في نفس الوقت [28] .

انطلاقاً من هذه الخصائص والمعطيات ، لا بد أن نقر ونعترف بأن الصعوبات التعلّمية توجد داخل كل صف دراسي ، وإن على درجات مختلفة ، وهي تؤثر بدورها على رسالة المعلّم ، وكما تعيق قدرة التلميذ على التعلّم . وقد أظهرت إحدى الدراسات أن 74% من الأولاد الذين أظهروا ضعفاً في القراءة في الصف الثالث ابتدائي ظلوا قراءاً ضعافاً في الصف التاسع ، وإن الذين يتم تشخيص صعوباتهم في تعلّم القراءة مبكراً يمكن مساعدتهم على تعليم مناسب يراعي مستويات نضجهم [29] .

سادساً: تشخيص ذوي صعوبات التعلّم

أ- أهمية التشخيص : التشخيص الجيد نقطة إنطلاق لأي عمل تربوي [30].

إن مشكلة صعوبات التعلّم لا تقتصر على الشخص الذي يعاني منها مباشرة ، بل يمتد أثرها إلى الأسرة والمعلمين وكل من يهمه أمر ذلك الطفل . وبالرغم من أن الطفل هو من يواجه المشكلة مباشرة وتؤثر على حالته النفسية وعلى وضعه الإجتماعي إلا أن أولياء الأمور يعيشون في ألم وقلق وحيرة [31] .

تندرج صعوبات التعلّم من حالات بسيطة إلى حالات شديدة ، فبينما نجد أن بعض الأطفال يجدون صعوبة في القراءة وما يتعلّق بها من مهارات ، ولكنهم لا يعانون بنفس الدرجة في الرياضيات ، فإننا نجد أن البعض الآخر يعاني من صعوبة في التعلّم في جميع المواد ، وربما أيضاً في المهارات الإجتماعية ، وهذه الحالة تعتبر شديدة .

كما أن بعض الحالات تتصف بالشدة حتى لو لم تكن شاملة [32] . والحقيقة أنه ليس من الصعب على أولياء الأمور والمعلمين والمدرسين أن يلاحظوا الخلل في سير الطفل في الدراسة ، ولكن ليس من السهولة تحديد ماهية وأبعاد المشكلة . وهنا يأتي دور التشخيص، أي معرفة مصدر وطبيعة وحجم المشكلة التي جعلت الطفل لا يسير في تعلّمه كالمتوقّع .

إن تشخيص تلميذ ما بأنه من ذوي الصعوبات التعلّمية ليس أمراً سهلاً ، وهو أمر لا يجوز التسرّع فيه ، لأن التشخيص يجب أن يكون دقيقاً وعلمياً ، لما يبنى على ذلك من أحقية إحالة هذا الطفل لبرامج التربية الخاصة ، ومدى صواب هذا القرار ، وكذلك للبرامج والخطط التربوية التي توضع لهذا الطفل / التلميذ ، ومدى فاعلية هذه البرامج ونجاحها في تحقيق الهدف من وضعها ، يعتمد بشكل كبير على مدى صواب هذا التشخيص وصحته. فالتشخيص إذاً عملية دقيقة ، إذ غالباً ما يشعر الأهل بعدم قدرتهم على تحديد الصعوبة التي يعانيها ولدهم ، ولكنّهم يلاحظون قصوره الأكاديمي وإهماله للتعلّم . لذا يكون ضعف نتيجة إختبار تحصيله الأكاديمي أول دليل على وجود الصعوبة التعلّمية لديه ، ويكون هذا التلميذ مختلفاً عن زملائه فقط في النواحي التعلّمية الأكاديمية . إنّ صعوبات التعلّم لا تكتشف كبعض الإعاقات منذ الولادة ، أو عند بداية نمو الحواس ، أو الإستعداد للحركة ، ولكنّها قد تكون من الإعاقات الخفية ، التي لا تظهر في البداية المبكرة من عمر الإنسان، وإن كانت نتائجها تستمر مع الإنسان طوال حياته ، إذا لم يتم علاجها وتقويمها باكراً.

ولا تظهر هذه الصعوبات بشكل واضح وصريح وتحتاج لجهد ومعرفة تامة من قبل فريق التشخيص للتفريق بين صعوبة التعلّم والتأخر الدراسي ، وصعوبة التعلّم وبطء التعلّم، مع ملاحظة أن صعوبة التعلّم قد يعاني منها كذلك الطلبة الموهوبين ، ويطلق عليهم موهوبين من ذوي صعوبات التعلّم ، بالإضافة للطلبة العاديين من ذوي صعوبات التعلّم ، وإن اختلفت الأسباب في كل من الحالتين , فالعمر المناسب للتدخل واكتشاف الطلبة من ذوي صعوبات التعلّم ، غالباً ما يكون عند سن التاسعة أي ما يوافق الصف الثالث من المرحلة الإبتدائية ، حيث يوصي الباحثون باستخدامها عند هذا السن لسببين ، وهما :

- إن أدوات القياس والتشخيص تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات عند هذا العمر .
- إن هذا العمر يمثل مرحلة الصلات العقلية ، كما أشار إليها جان بياجيه ، وهي التي يكون فيها الطفل قادراً على القراءة والكتابة والحساب .

قد يصل التلميذ ذو الصعوبات التعلّمية إلى صفوف المرحلة الإبتدائية (الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي) وحالته دون تشخيص ، فيتراجع أكاديمياً وأحياناً نفسياً ، لأنه يشعر بإخفاقه . ولكن هذا التلميذ حين تشّخص حالته ويوضع له برنامج فردي مختص يستطيع أن يتوصّل إلى نتائج إيجابية تساعده على تخطّي الصعوبات التي يواجه [33] .

ولا ننسى هنا أن الهدف من التشخيص هو وضع برامج تربوية على أسس علمية صحيحة تستفيد من نقاط القوة لدى الطفل في محاولة تلبية احتياجاته عن طريق توظيف الأساليب والإستراتيجيات التدريسية والتعليمية مع الأخذ بعين الإعتبار احتياجاته غير الأكاديمية كالنفسية والوجدانية [34] ويجب أن يشتمل التشخيص على دراسة دقيقة ومتمعنة لأعمال الطفل المدرسية والمنزلية والأعمال التي يطلبها منه من يقوم بالتشخيص ، وكذلك على المقابلة الشخصية ، ومناقشة التلميذ حول أعماله لمعرفة أنماط الأخطاء وأنواعها وكميتها وأسبابها ، فما يدور في فكر الطفل يساعد في تخطيط استراتيجيات التدريس . كما أن المقاييس والمعايير المصمّمة على المنهاج الذي يدرسه الطفل مفيدة في معرفة طبيعة سير التلميذ على ذلك المنهاج ومواطن الصعوبات وأنواعها ممّا يسهّل أثناء وضع الخطط التدريسية معرفة كيف وماذا يجب أن يعلم التلميذ [35].

متى تلفت حالة طفل/ تلميذ نظر المعنيين لدراسة حالته ؟

للإجابة على هذا السؤال نجد أن هذا الطفل يتّصف بصفات معينة ، أو يتّصف بسمات

معينة ومؤشرات غير مطمئنة تستدعي الملاحظة والملاحظة الدقيقة في بعض الأحيان من قبل الأسرة وكذلك معلم الصف في بادئ الأمر ، الخاصة ، وهي قائمة السمات / العلامات المبكرة الدالة على صعوبات التعلّم ، وذلك من خلال وعيهم وانتباههم لأية مؤشرات مبكرة حول صعوبات التعلّم ، وهذا فيما يختص بجانب التعرّف المبكر على الحالة وسماتها ، والتي قد تتحقّق جميعها ، أو بعضها ممّا يدلل على وجود خطر، ولزيادة التأكد من الحالة نقوم بقياس مستوى الذكاء لهذا الطفل ، وكما
سبق وأوضحنا فيجب أن لا يكون مستوى الذكاء منخفض ، بل يجب أن يكون مستوى الذكاء طبيعي وما فوق 88 درجة .

ثم هناك المؤشر الأخير ، وهو اختبارات التحصيل الدراسي المقننة أو المدرسية، والنتائج الضعيفة التي يحرزها الطالب فيها . فتدلل هذه المؤشرات جميعها على وجود هذه المشكلة . وبالطبع لا يشترط نفس الترتيب المذكور عند دراسة حالة الطفل ، ووجوب التدخل السريع والمبكر لحلها ، وذلك لزيادة فاعلية هذا العلاج والتقويم ، فكلما كان التدخل ، كلما كان العلاج أسرع وأفضل ، ونستخدم أولاً المسح السريع ثم التشخيص الدقيق للتعرّف على التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات .

لذلك يجب العمل أولاً على تحديد نوع المشكلة التي يعاني منها هذا الطفل / التلميذ ، ومن ثم العمل على عرضها على المختص / المختصين في هذا المجال . يضم الفريق المختص كلاً من أخصائي التربية الخاصة / مدرّس المادة / الأخصائي الإجتماعي / أخصائي القياس النفسي / المرشد النفسي / الأسرة (الوالدين والأخوة) / زملاء الدراسة / طبيب العائلة / الطبيب المختص في الأنف والأذن والحنجرة / مندوب عن المنطقة التعليمية (كممثل للجهة القانونية الرسمية ، في حالة توافر مثل هذه الكفاءات).... وكذلك استدعاء أي خبير أو أخصائي تستدعي الحالة وجوده فبذلك يتكون فريق التشخيص ، من الأسرة والمدرسة والمتخصصين بإدارة أخصائي التربية الخاصة ، بوصفه المسؤول عن عملية القياس والتشخيص ، وتحديد المصادر التي يمكن توظيفها للحصول على المعلومات والبيانات ، وهي تلك المذكورة أعلاه وذلك لتصنيف الطالب وتحديد الجهة التي يمكن الإستعانة بها ، والبرنامج الذي يمكن وضعه لعلاج وتقويم الصعوبات التعلّمية التي يعاني منها التلميذ / الحالة المدروسة .

إن تطبيق أحد أو كل محكات التعرّف على صعوبة التعلّم لدى التلميذ مثل مدى التباعد في مظاهر نموه النفسي (الإنتباه / الإدراك / التفكير بشقيه : تكوين المفهوم وحل المشكلة / التذكّر) أو مدى التباعد بينها وبين نموه التحصيلي ، أو مدى التباعد في تحصيل المادة الدراسية الواحدة ، فالصعوبة في النمو اللغوي قد لا تعكس تدنياً في مستوى القراءة بقدر ما تعكس تدنياً في مستوى التعبير ومدى إسهام عوامل الإعاقة والحرمان الثقافي والفرص التعليمية المحدودة في مشكلة الطالب الدراسية ، وهل تحتاج صعوبة التعلّم لديه إلى أساليب تدريسية خاصة أم لا ؟

أي بمعنى آخر نقوم بتطبيقها بهدف تربوي وظيفي ، وذلك للتعرّف على الصعوبات التي يعاني منها الطفل / التلميذ وتحديدها ، وذلك حتى يتسنى لنا وضع برنامج علاجي لهذا التلميذ ، بتصميم خطة تربوية فردية خاصة بهذا التلميذ ، وتنفيذ هذه الخطة بالأساليب التي تتوافق ومستوى وقدرات هذا التلميذ ، والتي اتضحت لنا عن طريق التشخيص السابق .

ب . أدوات قياس وتشخيص صعوبات التعلّم :

يتم قياس مظاهر عسر التعلّم وتشخيصه بعدد من الأدوات وهي :

1 . الأدوات الخاصة بالمقابلة ودراسة الحالة : تعتبر هذه الطريقة من الطرق الشائعة، فتزوّد الإخصائي بمعلومات جديدة خاصة فيما يتعلق بمراحل العمر والميلاد ومظاهر النمو [36] وتصنّف الأسئلة المتعلقة بدراسة الحالة إلى :

. الأسئلة المتعلقة بخلفية الطفل العامة وحالته الصحية .

. الأسئلة المتعلقة بالنشاطات الحالية للطفل .

. الأسئلة المتعلقة بالنمو التربوي للطفل .

. الأسئلة المتعلقة بنمو الطفل الجسمي .

. الأسئلة المتعلقة بالنمو الإجتماعي والتشخيصي .

2 . الأدوات الخاصة بالملاحظة العيادية : تستخدم للتعرّف على المشكلات اللغوية ومشكلات التكيف الإجتماعي والمشكلات المتعلقة بالتآزر والتوافق الحركي والمشكلات المتعلقة بالمهارات الرئيسية لحالات عسر التعلّم والتي تم التعرّف عليها بالملاحظات العيادية أو التقديرات المتدرّجة .

3 ـ الإختبارات المسحية السريعة : تسمى كذلك لأنها تهدف إلى التعرّف السريع على مشكلات الطفل المتعلقة بالعجز في التعلّم أي التمييز بين المفردات ومهارته في القراءة ومستوياتها ، وأنواع الأخطاء القرائية ومدى قدرته على التعامل مع الأرقام .

4 ـ الإختبارات المقننة : ومنها اختبارات القدرة العقلية واختبارات القدرات الخاصة واختبارات التكيف الإجتماعي ، مدى التعاون ومدى التركيز والإنتباه ومدى التنظيم ، كيفية التصرّف في المواقف الجديدة ، التقبّل الإجتماعي ومدى تحمّل المسؤولية ، إنجاز الواجب ، الإحساس مع الآخرين .

ج ـ كيفية العلاج : في معظم حالات التشخيص المبكر ، يساعد الطفل في اكتساب مهارات للتغلّب على الصعوبات . ويشير المعهد الوطني للصحة أن 95% من حالات صعوبة القراءة يمكن أن تتحسّن إذا تلقى مساعدة فعّالة في وقت مبكر ، فالعلاج يتوقف على شدة الحالة ومتى يتم تشخيصها .

سابعاً ـ إعداد البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلّم .

أ – إن تخطيط البرامج التربوية وتنفيذها يتطلب توفير بدائل تربوية لذوي صعوبات التعلّم ، وهي من الأكثر تقييدا" إلى الأقل تقييدا"، تقسم إلى :

1 ـ مراكزالتربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم ؛

2 ـ الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم في المدرسة العادية؛

3 ـ دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في الصفوف العادية في المدرسة العادية .

1 – المراكز (المدارس) الخاصة بصعوبات التعلّم : وهي مختصة بمن يعانون من مشاكل تعليمية أو انفعالية شديدة ويجدون صعوبة في التفاعل مع المدرسة العادية بالتالي من الممكن لهم أن يحضروا إلى هذه المراكز أو المدارس الخاصة بدوام جزئي أو كامل . وهنا يتم مراعاة شدة المشكلة ، التكلفة المترتبة على العائلة ، النقل والمواصلات ، درجة العزل أو التقييد ، الظروف المنزلية ، رغبة الأهالي في هذا النوع من المدارس .

2 – الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم في المدارس العادية : يجب أن يكون هذا البرنامج عالي التنظيم يكاد يخلو من المشتتات يحتوي عدد قليل من الطلاب ما بين 8 – 12 طالب حيث يقوم معلم مؤهل للتعليم الخاص ومساعد معلم بالتدريس ويقضي هؤلاء الطلاب معظم وقتهم في هذا الصف، ويجب أن يكون هذا البديل لذوي

الصعوبات الشديدة ، وقد أثبتت الدراسات أن نتائج ذوي صعوبات التعلّم في هذا الصف أفضل مما كانت عليه في الصفوف العادية

3 – دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في الصفوف العادية في المدرسة العادية : حيث يتعلم هنا الأطفال ذوي صعوبات التعلّم مع العاديين في الصفوف العادية ، وهذا البديل هو من أحدث البدائل التي يتم التوجه له ، حيث أنه الأقل تقيداً من بين البدائل الأخرى. ومهما كان شكل البديل التربوي لذوي صعوبات التعلّم ، فإن إعداد البرامج التربوية هي الأساس الأول في تلك البدائل[37] .

ب . تكييف مناهج ذوي صعوبات التعلّم: إن إعادة أطفال ذوي صعوبات التعلم للصفوف بما يسمى (التعليم الجامع / الدمج) يتطلب اهتمام خاص بتحليل قضايا المنهاج والتوقعات التي يرسمها للمتعلمين ، وتكييف المنهاج على نحو يسمح بتلبية الاحتياجات التعلمية الفردية لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة . وهذا التكييف يعرف (بالخطة التربوية الفردية) وهي المنهاج بالنسبةلأطفال ذوي صعوبات التعلم .

إن المنهاج العام مدعما بالوسائل والأدوات المساعدة ساعد التوجه المعاصرنحوالدمج أو مايعرف باسم (المدرسة للجميع) وجعل ليس فقط أطفال صعوبات التعلم قادرين على الاستفادة من المنهاج العادي بل إن حتى الأطفال المعوقين يمكن لهم الاستفادة من المنهاج العادي إذا توفرلهم قليل من الدعم الخاص .

ماذا نقصد بالدعم الخاص؟

يتحقق الدعم الخاص لأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدرسة بالتركيزعلى عنصرين أساسيين هما :

1. المعلم.

2– غرفة المصادر .

1. معلمي أطفال صعوبات التعلّم :

معلم خاص: حيث يبدأ مع الطفل في غرفة المصادر ، ويقوم بتدريس الطفل المواد بطريقة مبسّطة مسهّلة تتناسب مع خصائصه التعليمية ن وفي غرفة المصادر يتم تعليم الطلاب مهارات يفتقدونها ، مثل تعليمهم لمهارة الإنتباه لفترة طويلة أثناء القراءة والحساب .

معلم عادي : وهو مدرّس الصف العادي حيث يقضي فيه الطالب بقية يومه ويستكمل بقية

المواد مع الطلاب الآخرين . ويجب على المعلم العادي التعاون مع معلم غرفة المصادر من أجل إكمال ما بدأه معلم غرفة المصادر والتعاون من أجل رفع مستوى الطالب وقدراته والمهارات لديه . كذلك يجب على معلّم غرفة المصادر تقديم المشورة المعلم الفصل العادي في الأمور التي تخص الطلاب ذوي صعوبات التعلّم ، مثل طرق التدريس والإستراتيجيات التعليمية ، وأساليب التعامل مع الطالب وأساليب تأدية الإمتحانات ووضع الدرجات وكتابة التقارير[38] .

2. غرفة المصادر:

ماذا نقصد بغرفة المصادر؟ نعني بغرفة المصادر، نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدراته وتعتبرهي البيئة المناسبة لذوي صعوبات التعلم في حين أنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل العادي المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب، بل التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين اللذين يعتبران عنصران من أهم عناصرمقومات الحياة الاجتماعية السليمة فمن أهم الأسس التي تبنى عليها برامج غرفة المصادرأن يقضي التلميذ نصف يومه الدراسي على الأقلمع زملائه في الفصل العادي .

فهي غرفة خدمات خاصة تخصص في المدرسة تقدم خدمات تربوية خاصة لأطفال ذوي الصعوبات التعلّمية الذين يعانون من اضطراب واحد أوأكثرفي العمليات الإدراكية المعرفية مما يؤدي إلى إخفاق الطفل في يعض المقررات الدراسية . ان أهمية غرفة المصادر تكمن في أنها تعطي الحق لأطفال ذوي الصعوبات التعلّمية في الحصول على فرص تعليمية متكافئة دون التعرض للاحباطات والمحاولات غيرالناجحة التي تجعلهم أقل قبولا لدى مدرسيهم وأقرانهم وربما أبويهم حيث يدعم فشلهم المتكرراتجاهاتهم السالبة نحوهم .

كما يعمل في غرفة المصادر فريق من المعلمين المختصين في التربية الخاصة ، يحول إليهم الطالب من قبل معلم الفصل . ويخضع الطالب في غرفة المصادر لتقييمات مختلفة لتحديد نوع الصعوبات التي يعاني منها الطالب ، ودرجتها ، ومدى تأثيرها على بقية المواد الدراسية ، ومن ثم وضع خطة تربوية فردية لكل طالب يحدد فيها كيفية تنمية المهارات العقلية المعرفية والتي تؤثر بدورها على المواد الأكاديمية . فغرفة المصادرهناك ليست

مكان يتلقى فيه الطالب دروس خصوصية أو دروس للتقوية للمواد التي يواجه صعوبة فيها، بل هي المكان الذي يعمل فيه المعلم المختص مع الطالب على المهارة ذاتها والتي تؤثرعلى تحصيله في المادة الأكاديمية .

ج ـ الخطة التربوية الفردية :

بعد مرور الطفل ذي الصعوبات التعلّمية بمراحل التشخيص المختلفة والتي يتحدد من خلالها جوانب القوة والإحتياحات التي يحتاجها الطالب حتى يتعلّم بطريقة صحيحة وسليمة ، نظراً لكونهم غير قادرين على التعلّم كما هو الحال لدى أقرانهم نتيجة للأسباب التي حالت دون تعليمهم ويتعين على الفريق التربوي المختص ، وضع خطة تربوية فردية لمعالجة مشكلات الطالب تكون شاملة للنشاطات التعليمية التي يضعها الفريق المختص لمواجهة حاجات التلميذ في العمر المدرسي مبيناً فيها الأهداف المتمركزة على الطفل والإستراتيجيات والمواعيد الزمنية الملائمة لتحقيقها .

ويتكون الفريق المختص من العاملين في المدرسة ومعلم المصادر ومعلم الصف العادي والمرشد وأولياء الأمور وحتى التلميذ نفسه إذا كان ذلك ممكناً وقد يستدعى عند الحاجة أشخاص آخرين مثل الأطباء أومعالجي اللغة أوخبراء في علم النفس السلوكي وغيرهم ممن لهم علاقة بهذا الشأن [39] .

على الرغم من أن التعليم الفردي لا يعني قيام المعلم بتعليم تلميذ واحد فقط إلا أنه يعني التخطيط للأهداف التعليمية على مستوى فردي بناء على الحاجات الخاصة بالتلميذ. ويتم ذلك من خلال وضع برنامج تربوي فردي لكل تلميذ من ذوي الصعوبات، وكما يشير Calhoun & hawisha 1979 فإن البرنامج التربوي الفردي يعني أن الخدمات التربوية الخاصة والخدمات الداعمة ، يتم تحديدها على مستوى التلميذ الفرد وليس على مستوى مجموعة من التلاميذ .

1 ـ عناصر الخطة التربوية الفردية : ينبغي أن تتكون الخطة التربوية الفردية من العناصر التالية :

ـ تحديد المستوى التحصيلي الحالي للطالب بصورة دقيقة وواضحة ومفهومة من قبل كل أعضاء الفريق ، وخاصة أولياء الأمور لأن التدريس الناجح يجب أن ينطلق من مواطن قوة الطالب أولاً .

ـ تحديد الأهداف العامة المراد إنجازها وخلال فترة زمنية محددة ، على أن يوضع لكل هدف عام سلسلة من الأهداف الفرعية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف العامة على أن تكون قابلة للملاحظة .

ـ تحديد معيار (محك) محدد للأهداف الموضوعة حتى يتبين ما إذا تحققت هذه الأهداف أم لا في ضوء المعيار الموضوع لها .

ـ تحديد الخدمات التربوية الخاصة التي يحتاجها الطالب والمدة الزمنية اللازمة للطفل وهو يتمتع بالخدمة التربوية المساندة .

ـ تحديد تاريخ البدء بتنفيذ الخطة والتاريخ المتوقع الإنتهاء منه بمعنى المدة اللازمة لتقديم الخدمات التربوية الخاصة للطفل .

وما يجدر الإشارة إليه هو أن الخطة لا تعد بصورتها النهائية لمجرد وضعها ، بل قد تحتاج إلى تعديلات تظهر الحاجة إليها أثناء تنفيذها ، والتي ينبغي مراجعتها بصورة دورية بمعدل كل ستين يوماً مرة للتحقّق من فاعليتها ونجاحها في تحقيق الأهداف العامة وما أنجز منها . وتحتاج الخطة في العادة قبل وضعها الإعداد لها بصورة مسبقة إعداداً جيداً وتخطيطاً محكماً من خلال الإطلاع العميق لنتائج الإختبارات التشخيصية والملاحظات السلوكية وقوائم الرصد والدراسات الأسرية المتضمن تاريخ الحالة [40] .

ولكن هل البرامج وحدها كافية للمعالجة ، وما هو دور الأهل ؟

لا بد من وجود تعاون وثيق بين الآباء والمعلمين لتعزيزالتعلّم في المدرسة والبيت ، حيث يساعد هذا التعاون في تخفيف الكثيرمن المشكلات التي تنشأ خلال مرحلة التقدم التربوي للطفل ، فالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلّم وأسرته بحاجة إلى مساعدة بهدف المحافظة على العلاقات والبناء الأسري وزيادة فهم أفراد العائلة للطفل وقبولهم لصعوبات التعلّم التي يعاني منها . وكما ذكرنا في الفصل الثاني فإن تأثير صعوبات التعلّم لا يمتد على الجانب التربوي للفرد فحسب وإنما أيضاً إلى الجانب النفسي والإجتماعي، لذلك يجب التعامل مع مشكلة صعوبات التعلّم ليس بالتركيز على التدخل التربوي والتعليمي العلاجي فقط ، وإنما يجب أن يشمل التدخل تكتيكات وأساليب إرشاد نفسي تساعد الفرد الذي يعاني من صعوبات التعلّم على التكيف مع المشكلة وتجاوزها، كما تساعد الوالدين على تخفيف من المعاناة النفسية ، والتكيف أيضاً مع مشكلة طفلهم

ومساعدته بشكل مستمر من هنا فإن خدمات الإرشاد النفسي يجب أن تتضمن البرامج التي تتعلّق بهذه الفئة [41] .

لضمان نجاح أي برنامج في مجال الإرشاد النفسي والتربوي للأفراد ذوي صعوبات التعلّم ، لا بد من العمل مع الطالب نفسه ، وكذلك مع والديه ومعلميه في المدرسة إذ يجب أن يتضمن برنامج الإرشاد مساعدة الطالب في الجوانب التربوية التحصيلية التي يعاني منها بالإضافة إلى مساعدته في الجانب النظري ، كما يجب أن يتضمن البرنامج طرق واستلراتيجيات مساعدة الوالدين في تقبّل حالة الطالب والتكيف معها والإجراءات التي من شأنها مساعدته في المنزل هذا بالإضافة إلى العمل والتنسيق مع المعلمين في المدرسة ، والمختصين في مجال صعوبات التعلّم في كيفية تنفيذ برنامج تعليمي مناسب للطالب وتسهيل حياته داخل المدرسة ، وضمان تقبّله من قبل المعلمين والزملاء في المدرسة .

وحتى يمكن التغلّب على الآثار النفسية السلبية بسبب تدني تحصيل الطلبة ذوي صعوبات يجب مساعدتهم في الجانب التربوي ، إذ يجب أن يعمل المرشد النفسي مع المعلمين والمختصين في مجال التربية الخاصة لضمان تلقي الطالب مساعدة في الموضوعات المدرسية ، وذلك عن طريق التنوّع في أساليب التعليم وطرائقه ، بحيث يجعل عملية التعلّم أكثر تشويقاً للتعلّم وأقرب إليه من خلال توظيف الأسلوب الذي ينسجم مع رغبات وميول الطالب من جهة والمهمة التعليمية من جهة أخرى ، وكذلك التدرّج في المهارات التعليمية والتقليل من خبرات الفشل بحيث يتم البدء الذي نجح به الطالب ثم التدرّج ببطء مع مواصلة التشجيع والتعزيز التي اتقنها الطالب .

أما في مجال الإرشاد الأسري فإنه يجب مساعدة الوالدين في تفهّم طبيعة صعوبات التعلّم وتأثيرها على تعلّم وتطور سلوك الطفل ، بالإضافة إلى تفهّم أولياء الأمور للمساعدة في نمو طفلهم من خلال التعامل مع طفلهم من خلالها من أجل دورهم الأبوي بطريقة تساعد الطفل على النمو والتعلّم [42].

ثامناً: التعليم المتكافىء يقوم على الدمج

أ – مفهوم الدمج :

هو مفهوم إجتماعي أخلاقي في جوهره ، نابع من حركة حقوق الإنسان في مقابل سياسة التصنيف لأي شخص بسبب عجزه ، فكلما قضى التلاميذ ذوو الإحتياجات الخاصة وقتاً

أطول في فصول المدرسة العادية في الصغر ، كلما زاد تحصيلهم تربوياً ومهنياً مع تقدّمهم في العمر . مع أنه لا جدال في أن كثيرين من ذوي الإحتياجات الخاصة على اختلاف أعمارهم ، وفي جميع أنحاء العالم ، يعانون من الحرمان من هذا الحق .

لقد كان ولا يزال تحقيق الهدف المقبول عالمياً للتعليم للجميع من أصعب التحديات التي يواجهها المجتمع العالمي اليوم ، ويقدّر أن الملايين من الأطفال ، لا يزال ينكر عليهم حق الحصول على التعليم ، حتى التعليم الأساسي تماماً ، اللازم لتنمية قدراتهم كي يصبحوا أعضاء مستقلين ويسهموا في بيئتهم المحلية ، ومجتمعاتهم وثقافاتهم المعاصرة . فمن حق هذه الفئة أن تتمتع بكامل حقوقها وخاصة في مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم ، في وقت تسارع الكثير من الدول إلى المصادقة على الإتفاقيات الدولية بشأن تعزيز حقوق ذوي الإحتياجات الخاصة وكرامتهم ، وإدخالهم في التشريعات المحلية لكل دولة . ويقوم التعليم الدامج على مبدأ أن جميع الأطفال ينبغي أن يتعلموا معاً حيثما أمكن ، بصرف النظر عن اختلافهم [34] . ويقر التعليم الجامع بأن كل طفل ينفرد بسماته واهتماماته وقدراته واحتياجاته التعليمية وإن الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة يجب أن يصلوا إلى نظام التعليم العام ويتأقلموا معه عن طريق منهجية تربوية تركّز على الطفل .

وهكذا ينبغي أن تكف النظم التعليمية عن اعتبار ذوي الصعوبات مشاكل يتعين حلّها ، بل ينبغي أن تستجيب بطريقة إيجابية إلى تنوّع التلاميذ ، وأن تتعامل مع اختلافات الأفراد كفرص لإثراء تعلّم الجميع [44] . وعلاوة على ذلك ، يمكن أن يؤدي فرز التلاميذ ذوي الصعوبات إلى زيادة تهميشهم من المجتمع ، وهي حالة يواجهها ذوو الإحتياجات بصفة عامة ، مما يؤجج التمييز ، وفي المقابل ،

تبين أن التعليم الدامج يحد من التهميش . ويساهم التهميش في الأحكام المسبقة الخاطئة ومن ثمّ في التمييز [45] . وقد أدركت منظمة الأمم المتحدة أنها تحتاج إلى الكثير من الجهد لمواجهة احتياجات ومتطلبات هذه الفئات ، فأعلنت المواثيق والأنظمة والتشريعات الخاصة بذلك وأهمها :

- إتفاقية حقوق الطفل .
- القواعد الموحّدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعاقين الذي أصدرته الجمعية العمومية عام 1996 .

ـ إعتبار الفترة الممتدة من 27–22 نيسان الأسبوع العالمي لذوي الصعوبات .
ـ مؤتمر سلامنكا الذي أطلق مبادرة المدرسة الجامعة باعتبارها أنجح وسيلة لمكافحة المواقف التمييزية وبلوغ هدف " التعليم للجميع " .

وقد ينظر إلى الصكوك الدولية ، مثل الصكوك المشار إليها في الفصل الأول من هذه الرسالة ، على أنها تحدّد الإطار وتوفر القيم الأساسية للتشريع ، والسياسات والمبادىء لكي تعلن عن المسؤوليات والتوقعات التي لا يمكن لأي منظمة وطنية أو دولية أن تظل غير متجاوبة معها ، فهي تقدّم خطاً قاعدياً تقاس على أساسه حقوق جميع الأطفال ، أينما كان مكانهم في نطاق التنوع سواء كان ذلك على مستوى التنوع العقلي أو الثقافي أو الإجتماعي . كما أنها تقدّم منطقاً أساسياً إضافياً للتربية ، للنظر في الخدمات التربوية المقدّمة لهؤلاء الأطفال الذين لهم إحتياجات تعليمية خاصة ، وذلك بالإضافة إلى أي منطق بشري أو اقتصادي ومن ثم فهي تقدّم ما يبرر لتبني نهج جامع إزاء التعليم الأساسي الشامل الذي يضم جميع الأطفال حقاً .

يعرّف hegarty الدمج أو الإدماج بأنه يعني تعليم الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية بحيث يتم تزويدهم ببيئة طبيعية تضمّ أطفالاً عاديين وبذلك يتخلصون من عزلتهم عن المجتمع [46].

ب - معايير الدمج

ـ مواءمة وتكييف المناهج الدراسية بإجراء التعديلات في المحتوى العام للمنهج بحذف ما لا يتناسب مع إمكانات المستهدف بالدمج .
ـ مواءمة وتعديل طرق التدريس من خلال فريق متخصص وتضمين ذلك في البرنامج التعليمي الفردي بصورة محدّدة وواضحة .
ـ إعداد المعلمين وتدريبهم لتنمية وتطوير قدراتهم ومهارتهم للإستجابة وتقدير احتياجات المدمجين أو مواءمة مضامين المناهج الدراسية واستخدام التكنولوجيات المساعدة وتوفير أساليب التدريس ، وتخطيط وتنفيذ البرامج الفردية على وتر تطوير اتجاهاتهم إيجابياً نحو الدمج .
ـ مواءمة أساليب التقييم والإمتحانات حيث أن أساليب الإمتحانات والتقدير التقليدية قد تشكّل عائقاً للأداء الوظيفي الفعّال للمستهدفين داخل الصف العادي [47] ..

تاسعاً: الدمج في لبنان

هل وضعت الدولة اللبنانية سياسات إجتماعية وصحية وتربوية ونفذتها انسجاماً مع التزامها بتطبيق بنود اتفاقية حقوق الطفل ؟

هل لدى لبنان الموّقع على جميع الإتفاقيات الدولية التي تعترف بحق التعليم للجميع ، سياسة خاصة لتعزيز الدمج ؟

يواجه لبنان تحديات كبيرة في دمج الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس ، في ظل العدد القليل للمدارس التي تعنى بهم ، علماً أن ما نسبته ثمانية في المئة من أطفال لبنان لديهم صعوبات أي ما يعادل نحو سبعين ألف طفل ، ويتركّز العدد الأكبر من هؤلاء الأطفال في المدارس الرسمية ، طبقاً للإحصاء الأخير الذي أجراه " المركز التربوي للبحوث والإنماء " وكانت نتيجته أن 27 في المئة من تلامذة المدارس الرسمية لديهم صعوبات تعلّمية ، أقله في واحدة من أصل ست حالات حددتها منظمة الصحة العالمية، مع الإشارة إلى الكلفة العالية التي تتوجب على الأهل جراء إدخال أولادهم إلى هذه المدارس المتخصصة [48] .

إن اعتماد مبدأ التربية الدامجة ليس مسألة هامشية ، فهو يقضي بالبحث عن كيفية تحويل الأنظمة التربوية وجميع الأطر التعليمية لمواءمتها مع تنوّع المتعلمين ، مع العلم بأن الدمج تحديداً هو مسار يأخذ بالإعتبار حاجات المتعلمين عن طريق الإشراك المتنامي في التعليم لجميع المجموعات الثقافية وتقضي أهدافه بالتالي :

- تقليص الإبعاد عن المدرسة والتسرّب والرسوب المدرسيين .
- تلبية الإحتياجات التعلمية لجميع الأطفال وفي جميع المؤسسات التربوية .

ويفترض هذا المسار [49] : إجراء تعديلات وتكييفات على مستوى المناهج التعليمية والمقاربات التربوية لعملية التعليم ، إلى جانب التغييرات المطلوبة في المؤسسات التعليمية وأدوار مواردها البشرية ، وتنوع اختصاصاتهم بما يمكنهم من تقديم تعلّم جيد للجميع .

إن النظام التربوي في لبنان يركّز على التلميذ العادي السوي ، أي التلميذ الذي يتواكب عمره العقلي مع عمره الزمني ، والذي يتمتع بالقدرات العقلية الكافية لمتابعة تحصيله الأكاديمي عبر مراحل التعليم المختلفة محققاً ذاته ومعبراً عن طموحاته ، أما التلميذ البائس والسيء الحظ كونه أصيب بصعوبات التعلّم ، فهو محكوم عليه بعدم قدرته على التحليل العلمي .

وإذا نظرنا إلى التشريع اللبناني بوجه عام ، وإلى التشريع التربوي بوجه خاص ، لا نعثر إطلاقاً على أي نص يتضمّن مفهوماً للصعوبات التعليمية ، أو نصاً يعطي هذا التلميذ بعضاً من حقه وفق شرعة ميثاق حقوق الطفل . كما أن الممارسات التربوية في معظم المدارس لا تولي صعوبات التعلّم العناية الكافية وتضعه في خانة (الأغبياء والفاشلين)، علماً أنه ليس كذلك ، إذ أن معدل ذكاء تلميذ صعوبات التعلّم يقع ضمن المتوسط أو فوق المتوسط، ولكنه بحاجة إلى دعم ومعالجة ليتمكن من النجاح أسوة بزملائه .

من هذا المنطلق نجد أن التجارب التي تعنى بالصعوبات التعلّمية بشكل عام في لبنان ، تعدّ على أصابع اليد ، إن كان من حيث عملية دمج التلاميذ العاديين مع تلاميذ صعوبات التعلّم ، أو من حيث عزلهم عن أقرانهم العاديين في صفوف خاصة في المدرسة ، أو إنشاء مراكز مؤهلة بالبناء والأخصائيين الإجتماعيين والنفسيين تعنى بالصعوبات التعلمية ، وهذا ما أكده مدراء المدارس الرسمية خلال الجولة التي قمت بها على هذه المدارس ، وكما أقرّ المدراء بأنهم مجبرون بقبول جميع التلاميذ في مدارسهم أياً كانت حالتهم التعليمية والعقلية والجسدية ، لذا نرى أن في هذه المدارس تطبّق عملية الدمج ولكن دون خطة تربوية شاملة للتعاطي مع جميع الحالات التي ترد إلى المدارس الرسمية، وخصوصاً الصعوبات التعليمية لصعوبة تحديد هذه الحالة من قبل المعلمين أو الإدارة .

أ – المؤسسات العامة والجمعيات الأهلية في مساعدة ذوي صعوبات التعلّم :

إن قضية صعوبات التعلّم ليست قضية فردية ، بل قضية مجتمع بأكمله ، وتحتاج إلى استنفار تام من جميع المؤسسات والقطاعات العامة والخاصة للتقليل والحد من آثارها السلبية .

من هذا المنطلق تقوم المراكز الإجتماعية التابعة لوزارة الشؤون الإجتماعية حالياً وبالتعاون مع المدرسة ولجان الأهل بتلبية العشرات من الطلبات سنوياً للكشف على حالة الصعوبات عن طريق إختبارات يجريها الإختصاصيون محددّين طبيعة الصعوبة لدى كل تلميذ ، كما يخضعونه لعدد من الجلسات العلاجية ، تتولى وزارة الشؤون الإجتماعية تغطية تكاليفها [50] .

إلى جانب هذه الجهود المبذولة من قبل وزارة الشؤون الإجتماغية ، تبذل جهود كبيرة من قبل منظمات غير حكومية أجنبية ولبنانية .

1 – المركز اللبناني للتعليم المختص cles [51] :

جمعية أنشأها لبنانيون من لبنان وبلاد الإغتراب ، بهدف مساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلّمية ، وهم أطفال لبنان المنسيين والمهمّشين ، يواجهون خطر تكوين صورة سلبية عن أنفسهم ، وبالتالي الدخول في دوامة الفشل والتعرّض للتهميش التدريجي في حال لم يتلقوا مساعدة متخصّصة وفردية في عمر مبكر .

تأسس المركز عام 1999 ، عمد إلى تنظيم دورات تدريبية كل عام لحوالي مئة مدرسة لبنانية خاصة ورسمية ، كما أنشأ مركزاً لتشخيص الصعوبات التعلمية ومعالجتها citta، بهدف مساعدة الطفل ومعلميه وأهله .

يعمل المركز اللبناني للتعليم المختص بالتعاون الوثيق مع اليونيسيف وبالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم العالي ، ولاسيما مديرية الإرشاد والتوجيه، ومع وزارة الشؤون الإجتماعية، على تأمين حق كل طفل في التعليم والمساواة والحماية.

ويوجد مراكز أخرى تهتم بذوي الصعوبات التعلمية منها:

2 – مركز سراج للتشخيص والتوجيه التربوي :

آمنت جمعية المبرات الخيرية بأحقية توفير فرص التعليم لجميع الأطفال، فاستجابت لحاجة المجتمع بتطبيق برنامج الدمج التربوي للتلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة في مدارسها منذ العام 1996، أنشأت الجمعية مركز سراج للتشخيص والتوجيه التربوي في العام 2003، وهو مركز متخصّص في تقديم خدمة التشخيص التربوي والكشف المبكر عن مشاكل التطور النمائي عند التلامذة ويلبي إحتياجاتهم ، ويمكّنهم من إنهاء المرحلة الدراسية بنجاح .

يهتم المركز بتدريب وتأهيل كادر متخصّص في المدارس المختلفة للتعامل مع ذوي الصعوبات التعلّمية وإكساب هذا الكادر خبرات في جوانب مختلفة ، وتعديل أساليب التدريس ومحتوى المناهج

بما يتناسب والحالات الفردية . كذلك يهتم المركز بتدريب المعلّمين على استراتيجيات متنوعة في تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة بشكل عام ، وذوي الصعوبات التعلّمية بشكل خاص.

وينبغي الإشارة إلى أنه نظراً لأهمية صعوبات التعلّم ، فإن وزير التربية والتعليم العالي قد حدّد الثاني والعشرين من نيسان ، يوماً وطنياً لذوي الصعوبات التعلّمية، كما أن

رئيس الجمهورية ، بناءً على الدستور ، حدّد حالات إعفاء ذوي الصعوبات التعلّمية من الإمتحانات الرسمية .

بعض المقترحات والتي إذا ما تحقّقت ، يصبح من الممكن حل مشكلة الصعوبات التعلّمية عند التلاميذ وحصولهم على تعليم متكافىء مع أقرانهم العاديين ، إذا ما اتبعت الخطوات العملية والتربوية وفق خطة شاملة متكاملة يشترك بها الإدارة والمعلمون والطلاب وأهاليهم والجمعيات وعناية الدولة (وزارة التربية) . وهذه المقترحات تتموضع كالآتي :

أولاً– على صعيد التشريع :

- البدء بالتشريعات المتعلقة بالصعوبات التعلّمية التي ترعى حقوق التلاميذ .
- إصدار مراسيم تنظيمية مستمدّة من روحية القوانين المعدّلة تحدّد منهجية العمل في تطبيق النصوص القانونية وتندرج في إطار هيكلية إدارية وفنية تضمن حسن سير العمل في هذا المجال.

ثانياً– على صعيد البرمجة والتخطيط :

- تضمين خطط النهوض التربوي في مختلف توجهاتها ، مواد بارزة تحفظ حق ذوي الصعوبات التعلّمية .
- الإهتمام من وزارة التربية لجهة دمج ذوي الصعوبات في المستوى الثقافي التربوي – التعليمي الذي يتناسب مع قدراتهم العقلية .
- الإفادة من التجارب الدولية والعربية في دمج ذوي الصعوبات مع أقرانهم العاديين .

ثالثاً – على صعيد المناهج التعليمية :

- إدخال مفهوم الصعوبات التعليمية في صلب عملية تطوير المناهج التعليمية ، لاسيما في المرحلة الإبتدائية .
- مراعاة قدرات التلاميذ ذوي الصعوبات حتى يقدروا على تحصيل المطلوب منهم كما أقرانهم العاديين .
- إصدار مناهج تعليمية تساعد المعلمين على التعاطي معها حيث تراعي عملية دمج ذوي الصعوبات في المدارس الرسمية كما الخاصة .

رابعاً - على صعيد الهيئة التعليمية :

إجراء دورات تدريبية مستمرة للمعلمين الرسميين في المرحلة الإبتدائية في دور المعلمين

والمعلمات بإشراف الدولة وأخصائيين وإجتماعيين ونفسيين ومتابعتهم في المدارس لتطبيق ما تدربوا عليه في الدورات . على أن تتضمّن هذه الدورات كيفية التعامل مع ذوي الصعوبات والتعرّف على الطرق التي تسهّل عمله خلال عملية دمج هذه الفئة من التلاميذ مع أقرانهم العاديين .

خامساً – على صعيد المؤسسات والمنظمات غير الحكومية :

. تنظيم برامج توعية للأهل وللجسم التربوي .

. تنظيم برامج تأهيل لذوي الصعوبات .

. إنشاء مراكز يتولاها متخصصون في حقل الصعوبات التعلّمية .

. تنظيم دورات للمعلمين والأهالي والتلاميذ .

سادساً– على صعيد الأهل :

. على الأهل أن يتعاونوا مع المدرسة والمختصين ، في عملية التدخل المبكر لدى الشعور بوجود صعوبة تعلّمية بعاني منها أولادهم .

. المشاركة في اللجان : لجنة التنسيق مع المدرسة ، لجنة الأهل .

. أهمية تعرّف الأهل على مشكلة أولادهم وتقبلهم الأمر ، ووعيهم لمعالجتها .

سابعاً . على صعيد الدولة (وزارة التربية) :

. تعيين أخصائيين إجتماعيين ونفسيين داخل كل مدرسة رسمية .

. إعداد الكادر التعليمي الكفوء حتى يستطيع أن يتعامل مع الصعوبات التعلّمية بطريقة جيدة .

. تسهيل وتبسيط المناهج المدرسية لتتوافق مع قدرات جميع التلاميذ ومع عملية الدمج الحاصلة في المدارس الرسمية بشكل طبيعي (ولكن بدون دعم وبرامج خاصة) .

. تأمين وسائل إيضاح ملائمة ومناسبة لجميع الحالات المتواجدة ، ومن هذه الوسائل : تلفزيون ، كمبيوتر ...

خلاصة

إنّ مجال صعوبات التعلم من المجالات التي شغلت الآباء والمربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة ، إذ أنه يتعرض لدراسة الخصائص المميزة لقطاع كبيرمن تلاميذ المدرسة ، والتعرف على طبيعة تلك الصعوبات التي يعانون منها وأنسب استراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي والتدريسي المناسبة للتخفيف من حدة تلك الصعوبات

قدرالإمكان. وقد تكون تلك الصعوبات نوعية تظهرعندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في مادة دراسية بعينها كالقراءة أوالكتابة اوالحساب ، وقد تكون عامة كالتي تظهرعندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في أكثرمن مادة دراسية ، وهنا يكون معدل أدائه للمهارات والمهام أقل من المعدل الطبيعي أوالمعدل المتوقع أداءه من التلميذ العادي.

وتكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلّم في كونها " صعوبات خفية " فالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم يكونون عادة أسوياء ، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة ، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف والغباء ، وتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرارالفشل والرسوب وبالتالي التسرب من المدرسة.

فما يحتاجه هؤلاء التلاميذ هو وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين ، ورعاية فردية مناسبة للتعامل مع نواحي القوة والتركيزعليها وتعزيزها وتقليص مواطن الضعف المحددة لديهم ، لتعليمهم المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها ، بالإضافة إلى الإستراتيجيات التعلمية أو الأساليب التي سوف تساعدهم في السيرفي دراستهم وفقاً لقدراتهم الفعلية. فعلاج صعوبة التعلم عند كل تلميذ يبدأ بمجرد اكتشافه والتعرف على أنه يعاني من صعوبة ما تؤثر في تحصيله الدراسي. لذا يعتمد نجاح البرامج التعليمية أو فشلها على اتجاهات معلمي الصف ، وكفايتهم والدعم الذي يتلقونه.

مما لا شك فيه ، إن البرامج كافة التي أدرجناها في هذا الفصل لمعالجة الصعوبات التعليمية مهمة ويتحقّق للتلميذ بفضلها مهارات عدة وتقدّم ملموس ، ويكون ذلك من خلال العمل التكاملي بين المربي والأهل والمختصين ، وهذا من شأنه إعطاء ذوي الصعوبات الثقة بقدراتهم وتشجيعهم على المثابرة بشتى الوسائل الإيجابية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

الكتب :

1– البطاينة ، أسامة محمد : صعوبات التعلّم النظرية والممارسة ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، 2005 .

2- الخطيب ، جمال والحديدي ، منى : المدخل إلى التربية الخاصة ،الأردن ، دارالثقافة،ط1،1997.

3- الروسان ، فاروق : سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن ، 2001 .

4. السرطاوي ، عبد العزيز: تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في الصفوف العادية ، دبي ، دار العلم للنشر والتوزيع ، 2002 .

5- السرطاوي ، زيدان : صعوبات التعلّم الأكاديمية والإنمائية ، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض ، 1988.

6- العزة ، سعيد حسني : صعوبات التعلّم (المفهوم - التشخيص - الأسباب) عمان ، الدار العلمية الدولية للنشر2002 .

7. الكثيري ، الفاضل : المنهج التربوي ونظام التقييم ، دار المودة ، بيروت ، ط1، 2012 .

8- الوقفي ، راضي : . أساسيات التربية الخاصة , دار زهران للنشر ، القاهرة ، ط1 2001.

. صعوبات التعلّم بين النظرية والتطبيق ، عمان ، 2003 .

9- بطرس ، بطرس حافظ: سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، 2009-

10- سليم , مريم : . «علم نفس التعلّم « ، بيروت ، دار النهضة العربية ، 2003 .

- «علم النفس التربوي» ط1 ، دارالنهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 2004.

11. عاقوري ، ليلى :الصعوبات التعلمية ، مؤسسة الحريري ، بيروت 2002.

12- عبد العزيز ، سعيد :إرشاد ذوي الإحتياجات الخاصة ، الأردن ، دار الثقافة ، 2008 .

13- عدس ,عبد الرحيم : «صعوبات التعلم « الطبعة الأولى، دارالفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان 1998.

14- فياض ، ليلى : الصعوبات التعلّمية والإضطرابات النفسية الشائعة في المدارس ، المركز التربوي للبحوث والإنماء ، سن الفيل2012 .

15. معوّض ، ريم نشابة : الولد المتخلّف ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط1 2004 .

16- نبهان , يحيى محمد : الفروق الفردية وصعوبات التعلم , عمان ، دار اليازوري والعلمية للنشر 2008.

المقالات

1. البتال ، زيد بن محمد : صعوبات التعلّم لدى الأطفال ، الملف التربوي ، العدد 10 ، بيروت، 2005 .

2– الزغبي ، عماد : دمج ذوي الصعوبات التعلّمية ... قضية مستمرة ، جريدة السفير ، العدد 12486 ، بيروت ، 2013 .

3– القاعي ، رنا: القراءة والفهم حق الجميع ، أوراق عمل دار المعلمين والمعلمات ، بيروت مشروع التدريب المستمر، بيروت ، 2014.

4– ثابت ، مرتا : آلية الدمج المدرسي ودور المركز التربوي للبحوث والإنماء وسائر الجهات المعنية المجلة التربوية ، العدد 48 ، بيروت ، 2011 .

5– زين الدين ، أمل : الصعوبات والإضطرابات التعلّمية والسلوكية لدى التلميذ،المجلة التربوية، العدد 39 ، بيروت ، 2007 .

6– شديد ، كارلا ـ بيطار ، أليز : الصعوبات التعلّمية ، المجلة التربوية ، العدد 44، بيروت ، 2009.

7– عبد الستار ، إبراهيم وآخرون ، العلاج السلوكي للطفل ، الكويت ، عالم المعرفة ، العدد 180 المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب ، 1993.

8– محمد قاسم ، عبدالله : "الطفل صعب المزاج" مجلة الطفولة العربية ، العدد الثامن، الكويت ، الجمعية الكوينية لتقدّم الطفولة العربية ،2011 .

9– مرقص ، رولا: صعوبات التعلّم ، المجلة التربوية ، العدد 37 ، بيروت ، 2006 .

10. نصار ، كريستين : التربية المختصّة بالمعوقين ، المجلة التربوية ، العدد 35 ، بيروت ، 2005 .

التقارير والمؤتمرات :

1. دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم النظامي ، مؤتمر عربي إقليمي ، بيروت ، 2001 .

1– Salamanca , statement on principles policy and practice in special needs education , para 3 .

2–Unesco , guildlines for inclusion : ensuring access to education for all , united nations educational , scientific and cultural organization , france , 2005

المراجع الأجنبية

1–Arlette , bourgueil , la dyslexie – dysorthographie , traduit en arabe et imprimee avec la soutien de commission communautaire francaise de la region bruxelle – capital cocof , fondation mumanitaire, Raymond debbane et famille .

2– Hegarty , s : meeting special needs in ordinary schools , london , cassel 1993 .

3–Lindsay , Katherine (2003) « asking for the moon « a critical assessment of Australian disability discrimination laws in promoting inclusion for students with disabilities « , school of law ,university of new castle , university drive , calaghan , nsw 2308 , Australia .

4– Nk , zigmond , " auditory process in children with learning disabilities " .

المراجع:

1–دمج ذوي الإحتياجات الخاصة ، مؤتمر عربي إقليمي ، بيروت ، 7 ، 10 آيار 2001 ص 58 .

2–الروسان ، فاروق : سيكولوجية الآطفال غير العاديين ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الأردن ، 2001 . ص 201 – 202.

3–شديد ، كارلا . بيطار ، أليز ، الصعوبات التعلّمية ، المجلة التروية ، العدد 44 ، بيروت 2009 ، ص 14 .

4–البتال ، زيد بن محمد : صعوبات التعلّم لدى الأطفال ، الملف التربوي ، العدد 10، بيروت 2005 ، ص 9 ،.

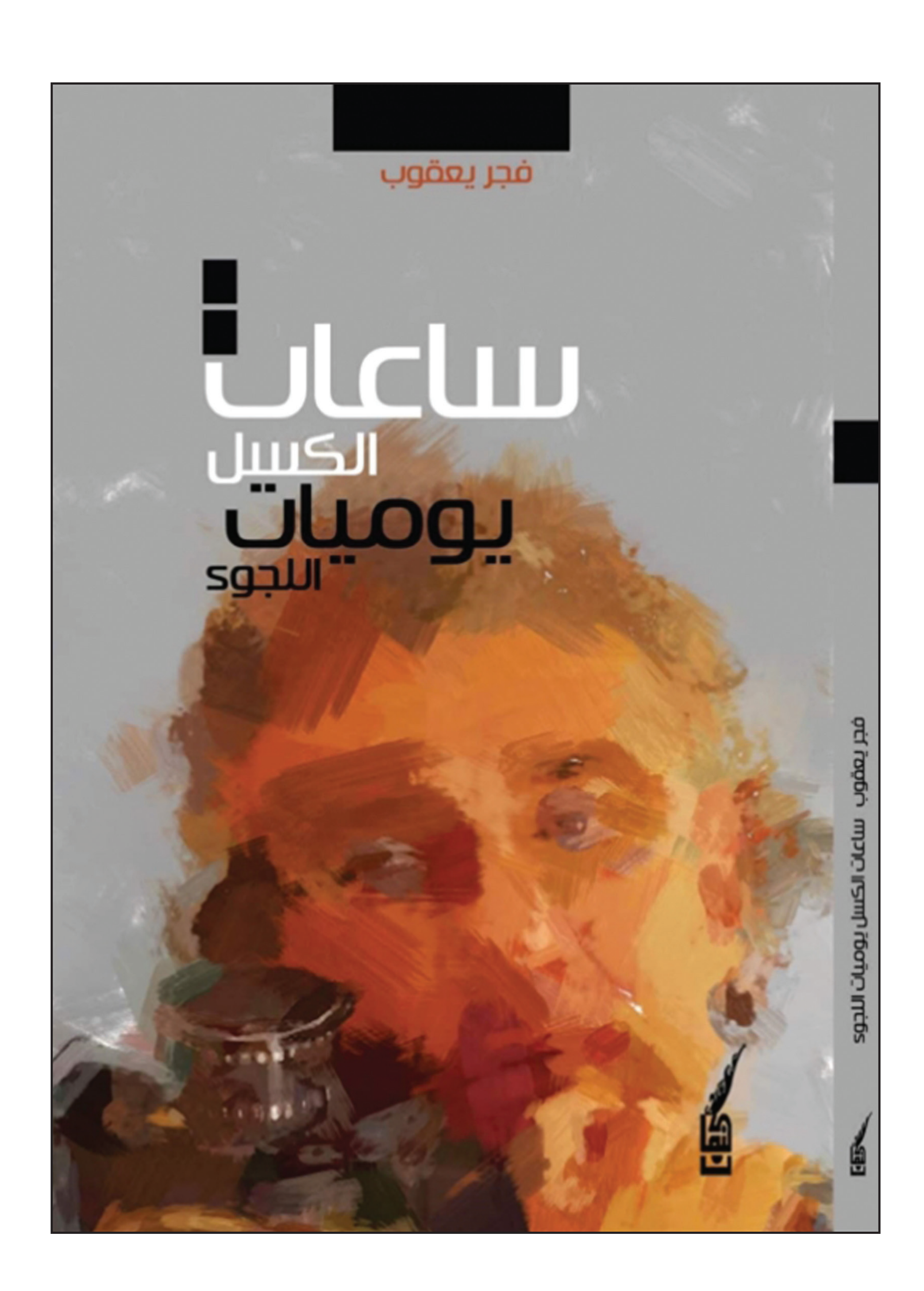
5–الخطيب ، جمال والحديدي ، منى :المدخل إلى التربية الخاصة ،الأردن ، دار الثقافة ، 1997 ، ص 77.

6–سليم , مريم " علم النفس التربوي " الطبعة الأولى , دارالنهضة العربية , بيروت،لبنان ط 1, 2004 , ص 43 .

7–عاقوري ، ليلى , الصعوبات التعلمية , مؤسسة الحريري , بيروت 2002, ص 20 .
8– معوّض ، ريم نشابة ، الولد المتخلّف ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط1، 2004، ص 45 .
9–نبهان ، يحيى محمد ،الفروق الفردية وصعوبات التعلم ، عمان : دار اليازوري والعلمية للنشر ، 2008 ، ص 55 .
10–مرقص ، رولا: صعوبات التعلّم ، المجلة التربوية ، العدد 37 ، بيروت ، 2006 ص13،.
11–عدس ،عبد الرحيم ، «صعوبات التعلم «، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان،ط1، 1998 ص 42 .
12–الكشيري ، الفاضل: المنهج التربوي ونظام التقييم ، دار المودة ، ط1 ، 2012 .
13–الروسان ، فاروق : 2001 ، مرجع سابق ، ص 209 و 210 ،.
14–سليم ، مريم : علم النفس التربوي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان 2004، ص 449.
15–السرطاوي ، زيدان : صعوبات التعلّم الأكاديمية والإنمائية ، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض ، 1988 ، ص 212 .
16–فياض، ليلى: الصعوبات التعلّمية والإضطرابات النفسية الشائعة في المدارس، المركز التربوي للبحوث والإنماء، سن الفيل 2012 ، ص 134 .
17–معوّض ، ريم نشابه : الولد المتخلّف ، دار العلم للملايين ، ط1 ، 2004 ، مرجع سابق ، ص 53.
18–القاعي، رنا : القراءة والفهم حق الجميع ، أوراق عمل ، دار المعلمين والمعلمات ، بيروت ، مشروع التدريب المستمر2014 ، ص 3
19– Nk , zigmond , « auditory process in children with learning disabilities « , p196.
20–فياض، ليلى: الصعوبات التعلمية والإضطرابات النفسية الشائعة في المدارس ، مرجع سابق ، ص 135.
21–مرقص ، رولا: صعوبات التعلّم ، المجلة التربوية ، العدد 37 ، بيروت ، 2006، ص 14.

22–زين الدين ، أمل ، الصعوبات والإضطرابات التعلّمية والسلوكية لدى التلميذ ،المجلة التربوية ، العدد 39 ، بيروت 2007 ، ص 23 .
23–معوض ، ريم نشابة : الولد المتخلّف ، مرجع سابق ، ص54.
24–المجلة التربوية ، العدد 37 ، 2006 ، مرجع سابق ، ص14.
25–زين الدين ، أمل : الصعوبات والإضطرابات التعلّمية والسلوكية لدى التلميذ ، مرجع سابق، ص23 .
26–الخطيب ، جمال والحديدي ، منى :المدخل إلى التربية الخاصة ،مرجع سابق، ص 83 .
27–العزة ، سعيد حسني : صعوبات التعلّم (المفهوم – التشخيص – الأسباب) عمان، الدار العلمية الدولية للنشر2002 ، ص 158 .
28–السرطاوي،عبد العزيز: تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في الصفوف العادية، دبي، دارالعلم للنشر والتوزيع،2002 ص71
29–فياض ، ليلى :الصعوبات التعلمية والإضطرابات النفسية مرجع سابق ، ص 23.
30–نصّار ، كريستين : التربية المختصة بالمعوّقين ، المجلة التربوية ، العدد 35 ، ، بيروت ، 2005 ص 36 .
31–محمد قاسم ، عبدالله ، «الطفل صعب المزاج» مجلة الطفولة العربية ، العدد الثامن،الكويت ، الجمعية الكوينية لتقدّم الطفولة العربية ،2011 ص 27 .
32–سليم ، مريم ، علم النفس التربوي ، مرجع سابق ، ص 452.
33–معوّض ، ريم نشّابة : الولد المتخلّف ، مرجع سابق ، ص 62.
34–عبد الستار ، إبراهيم وآخرون ، العلاج السلوكي للطفل ، الكويت ، عالم المعرفة، العدد 180 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب ، 1993 ، ص 35 .
35–سليم ، مريم : علم نفس التعلّم ، بيروت ، دار النهضة العربية ، 2003 ، ص 105 .
36–سليم ، مريم : علم النفس التربوي مرجع سابق، ص457.
37–الروسان ، فاروق ، 2001 ، مرجع سابق ، ص223 – 224.
38–نبهان ، يحيى محمد : الفروق الفردية وصعوبات التعلّم ، مرجع سابق ، ص 51.
39–البطانية ، أسامة محمد : صعوبات التعلّم النظرية والممارسة ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، 2005 ، ص 277 .

40–الوقفي ، راضي : صعوبات التعلّم بين النظرية والتطبيق ، عمان ، 2003 ، ص 278 .
41–عبد العزيز ، سعيد : إرشاد ذوي الإحتياجات الخاصة ، الأردن ، دار الثقافة ، 2008 ، ص 306 .
42–عبد العزيز ، سعيد : إرشاد ذوي الإحتياجات الخاصة ، مرجع سابق ، ص 308.
43– Salamanca, statement on principles policy and practice in special needs education, para 3.
44– Unesco, guildlines for inclusion: ensuring access to education for all , united nations educational, scientific and cultural organization, france, 2005,p 9 .
45– Lindsay, Katherine (2003) « asking for the moon « a critical assessment of Australian disability discrimination laws in promoting inclusion for students with disabilities « , school of law, university of new castle, university drive, calaghan, nsw 2308, Australia.
46– Hegarty, s: meeting special needs in ordinary schools, london , cassel 1993 , p 62 .
47– بطرس ، بطرس حافظ : سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، 2009 ، ص 43 .
48–الزغبي ، عماد : دمج ذوي الصعوبات التعلّمية ... قضية مستمرة ، جريدة السفير، العدد 12486 ، 2013 .
49– ثابت ، مرتا : آلية الدمج المدرسي ودور المركز التربوي للبحوث والإنماء وسائر الجهات المعنية ، المجلة التربوية ، العدد 48 ، بيروت 2001 ، ص 6 .
50– تابت ، مرتا ، آلية الدمج المدرسي ، مرجع سابق ، ص 8.
51– Arlette, bourgueil, la dyslexie – dysorthographie, ministere de la communaute francaise de belgique, p5


فجر يعقوب
ساعات الكسل
يوميات اللجوء
فجر يعقوب ساعات الكسل يوميات اللجوء

المعالجة الآليّة للسياق اللغويّ الدلاليّ العربيّ. «مشروع حوسبيّ للمعالجة الآليّة النصّيّة»

عبدالله شمص

طالب دكتوراة في الجامعة اللبنانية

غسان مراد

أستاذ في الجامعة اللبنانية

الملخص

لم يعد ممكنًا أن نغضّ الطرف عن الثورة التكنولوجيّة التي باتت الرائد الأوّل في تحديث شتّى الميادين الحياتيّة، سواء أكانت هذه الميادين عمليّة مباشرة أم كانت علميّة مجرّدة، فالثورة التكنولوجيّة قد تسلّلت وعدّلت في التفاصيل والإجراءات التشغيليّة، وبفعلها هذا تكون قد غيّرت في فلسفة التغيير الفكريّ برمّته... وما لبثت هذه الثورة التكنولوجيّة إلّا ودخلت إلى الميادين اللغويّة، ويشهد العالم اليوم ما فعلته التكنولوجيا من تأثيرات وتغييرات في اللغة الإنكليزيّة مثلًا؛ ما جعل منها اللغة الأولى عالميًّا... وهكذا دواليك وصولًا إلى اللغة العربيّة، إذ إنّ الوضع، ولغاية الآن، ما زال بطيئًا من ناحية الحوسبة والبرمجيّات، على الرغم من بعض المحاولات التي تشكّل حيّزًا للانطلاق، ولاسيّما من النواحي المعجميّة، كالقواميس وما خلاه...

ولأنّ معظم أو أبرز نقاط الاشتغال التكنولوجيّ في اللغة العربيّة كانت حكرًا على اللفظة الواحدة ومعانيها، كان السؤال الذي يفرض نفسه: لماذا لا يجري التفكير بنظام حوسبيّ يتناول الجمل وصولًا إلى النص برمّته تحليلًا أو تلخيصًا أو توسيمًا؟ ولماذا لا يصار إلى الاعتماد على الثروة السياقيّة العربيّة والعمق التنوّعيّ الدلاليّ في هذا الخصوص من أجل إنتاج منظومة تحليليّة مشجّرة تعين الباحث أو الراغب بمعرفة معلومة من دون أخرى داخل النص؟ إزاء هذه التساؤلات كان مشروع البرنامج هذا، وكان الدافع نحو هذا البحث.

Abstract

It is no longer possible to turn a blind eye to the technological revolution that has become the first pioneer in the modernization of various aspects of life, regardless of the fields and domains of study. The technological revolution has infiltrated and modified the details and operational procedures, and by doing this, it has changed the whole philosophy of intellectual change. This technological revolution entered the linguistic fields, and the world today is witnessing the effects and changes that technology has done to the English language that made it the first language in the world. As to the Arabic language, the efforts are minor in terms of computational linguistics. Despite some attempts that constitute a place to start, especially in the lexical aspects, such as dictionaries, the move is still slow and lagging behind other languages.

Most of the efforts or the most prominent points of technological work in the Arabic language were monopolized to the single word and its meanings. The question that poses itself: Why we do not think about a computer system that deals with the sentences and accesses the entire text in analysis, summary, and annotation. Why we do not rely on the Arab contextual wealth and the semantic diversity to produce an Arabic text semantic analyzer that helps in data retrieval and information extraction from text. These questions were the subject of this project, and the impetus for this research.

الكلمات المفتاحية

المعالجة الآلية للّغات الطبيعيّة، اللّغة العربيّة، السياق الدلالي، التوسيم الدلالي للمعلومات. الاكتشاف السياقي.

Natural language processing, Arabic language, Semantic Context, Semantic annotation, Contextual exploration

المقدمة

تميز اللغةُ الجنسَ البشريّ وتوضح خصائصه وتدل على طبيعته الفريدة، بل هي مرآة العقل، وأداة الفكر، ووعاء المعرفة، وهي العمود الفقري للمجتمعات البشرية (عبد المجيد، 2006).

إن المعالجة الآلية للغة قد توصلت إلى حد لا يُستهان به في معالجة الظواهر اللغوية، الصرفية منها والنحوية والدلالية... فهناك مؤسسات وشركات عربية رائدة قامت بجهود كبيرة لا يمكن إغفالها في مجالات المعالجة الآلية للغة العربيّة، إذ أصبح من المتاح الآن الحصول على العديد من التقنيات الأساسية؛ مثل التدقيق الإملائي والنحوي التي تلبي احتياجات المستخدم العربي، ولكن حتى هذه اللحظة لا يزال الطريق طويلاً لابتكار مزيد من التقنيات، وذلك كي نساير المتوافر منها في اللغات العالمية الأخرى. وخاصةً في ما يتعلق بالمعالجة الآلية للدلالة (مراد، 2014).

إن الدلالة تشغل موقعاً مهماً ضمن المعالجة الحاسوبية للغة العربيّة، فلا يمكن أن نتصور إنجاز معالجاتٍ عميقةٍ للنصوص العربيّة، من دون معلوماتٍ كافيةٍ عن دلالة الألفاظ والعلاقات الدلالية بين الكلمات المكونة لتلك النّصوص، ولتيسير القيام بذلك ينبغي الارتكاز على الجملة، لأنها هي وحدها التي تحظى بثبات القواعد في اللغات، بخلاف الأجزاء الأخرى سواء أكانت أدنى من الجملة أو أكبر منها. وبحسب الدكتور مراد (مراد، 2014)، فإنّ عملية الفهم العام للنص من قبل الحاسوب تتطلب، على الأقل، التعرف أولاً على الوحدات اللغوية، ثم دراسة الجملة في اللّغة العربيّة وتركيباتها المختلفة، وذلك من خلال تحديد بنية الجملة من حيث هيكلية بنياتها ووظائف عناصرها ومكوناتها.

وتتطلب التطبيقات اللغوية العاملة على استخراج المعلومات والترجمة الآلية نمطًا من تحليل دلالات الألفاظ (Semantic Analysis)، ما يعني توسيم النّص بعلامات دلالية (Semantic Category) مثال التعريفات, العلاقة بين المسميات, الاقتباسات وغيرها.

ويعمد البحث إلى بناء نظام يقوم على استرجاع المعلومات وعرضها اعتمادًا على المحتوى، وعندها يجري توسيم النّص بالاعتماد على العلامات اللغوية الدلالية. وهذا النظام يُعَرِّف

أو يربط مجموعة من المؤشرات اللغوية مع قواعد تعريفية (Declarative Rules) لأداء التوسيم الدلالي للنص.

ومن المفيد، في هذا المقام، الاعتماد على نظرية السّياق النّصي(Contextual Exploration Method)، وهي التي تنص على أن المعلومات الدلاليّة المرتبطة بأجزاء النّص يمكن التعرّف عليها من خلال علامات أولية لغوية تسمى المؤشرات (Indicators)، بالإضافة إلى مجموعة من القرائن التي تساعد على معالجة تعدد المعاني (Polysemy).

الاشكالية

ثمة الكثير من الجهود التي بُذِلت، ولا تزال، لإيجاد الحلول المناسبة للمعالجة الآلية للغات الطبيعية ومنها اللّغة العربيّة Natural Language Processing. إن المعالجات والحلول التي تم التوصل إليها بالنسبة إلى اللغة العربيّة ما تزال قاصرة إذا ما قورنت بأقرانها من اللغات الأخرى كالإنكليزية والفرنسية. **فهل من الممكن استثمار الروحيّة الدلاليّة العربيّة وتنوّع أصنافها وأشكالها لابتكار منظومة تقنيّة تفي بمعالجة اللغة آليًّا بالاعتماد على سياقات القول والعمق الدلاليّ المتوازي في المركّبات؟**

يجري التطرّق هنا إلى بعض الإشكاليات التي تواجه معالجة النّص العربي آليا انطلاقًا من تفكيك الكلمة، مروراً بتجزئة النّصوص إلى جمل، وصولاً إلى حساب المعنى (Calcul Du Sens). فعلى صعيد تفكيك الكلمات في اللغة العربيّة، يجد الباحث أنّ الكلمة الواحدة تحتوي على سوابق ولواحق؛ كأحرف العطف وحروف الجر وعلامات الإعراب والضمائر المتصلة وغيره، كذلك فإن تصريفها يختلف طبقاً لقواعد الصرف المرتكزة على معرفة الوزن الصرفّي للكلمة... يضاف إلى ذلك مشكلة غياب التشكيل، ما يجعل من تفكيك الكلمة إلى تلك الأجزاء مهمةً أصعب، أمّا ما يزيد الأمر تعقيداً والتباساً فوجود أكثر من احتمال للتفكيك أو التشكيل.

ويضاف إلى هذه الإشكاليّات إشكالية تجزئة النّصوص في اللّغة العربيّة، حيث إنها تفتقر إلى علامات تيبوغرافية (Signes Typographiques) يمكن الاعتماد عليها لاتخاذ قرار، وذلك خلافاً للغات اللاتينية مثلًا؛ إذ يعتمد تقسيم النّص إلى جملٍ بشكلٍ كبيرٍ على الشكل التيبوغرافي للكلمة لتحديد الجملة. فالأحرف الكبيرة في بداية الكلمات، مثلاً، تدل على أنّ هناك احتمالًا كبيرًا أنّ الكلمة تشكل بدايةً للجملة، ويمكن تعزيز هذه الفرضية من خلال الاعتماد على مؤشرات أخرى من على يمين الكلمة وشمالها... وصولاً إلى اتخاذ قرارٍ نهائي بهذا الشأن. أما بالنسبة للعربية فإنها تفتقر إلى هكذا مؤشرات، ما يجعل موضوع

تحديد الجمل – اعتمادا على الشكل– أكثر صعوبة. **فهل من كيفية لتجزئة نصوص اللّغة العربيّة؟ وإلى أيّ مدى يمكن ترجمة المؤشرات اللغوية والقواعد إلى توسيمات ذكية- آلية؟ وكيف يؤسّس استخدامها إلى بناء برنامج يمكنه تجزئة النّصوص آليا بشكل يسهّل البحث عن المعلومات واستخراجها من النصوص الموسومة؟**

إذاً، هدفنا تصميم برنامج Platform يسمح للمستخدم بوضع قواعد لغوية بغية التأكد من صوابها عبر اختبارها على مكانز Corpora معينة.

الأهداف

يهدف هذا البحث إلى إيضاح المبدأ العام الذي يقوم عليه البرنامج المنشود، إذ إنّ هذه الدراسة تتيح للمستخدمين تحليل النّصوص العربيّة دلالياً من خلال اعتمادهم على الأدلّة والمؤشّرات اللّغويّة داخل النّصوص. ومن أجل دراسة الدلالات والمؤشرات اللّغوية؛ تُتّبع منهجية السياق النّصي (Contextual Exploration). سنحاول من خلال البحث وضع قواعد لغويّة وخوارزميات ينبثق عنها برنامج لتمكين المستخدمين من:

- وضع قاعدة او نظريّة وتطبيقها على مجموعة من النّصوص. وإعادة بناء النظريات أو القواعد (التدقيق في النظرية Refinement) من خلال المخرجات Output.
- استكشاف دلالي للنّص من أجل تعزيز استخراج المعلومات واسترجاعها من خلال التوسيم التلقائي للعلاقات الدلاليّة.
- دراسة ظواهر دلاليّة مختلفة ضمن نص معيّن مثل: التضاد، الترادف...
- تسهيل البحث واستخراج المعلومات من النّصوص الموسومة.
- استرجاع المعلومات (Information retrieval) وهو أحد النظم الفرعية في نظام المعلومات؛ ووظيفته الأساسية هي تخزين المعلومات واسترجاعها وفقًا لاحتياجات مجتمع المستفيدين.
- سياسة التنقيب المختصّ، بما يعني استخراج معلومات محدّدة من النص. وهذا ما يتطلّب نمذجة حاسوبيّة تقوم على تصنيف النصوص، ومن بعد ذلك معالجة النص آليًّا (تفكيكًا وإعادة تجميع)، ويلي هذه الخطوة، الخطوة التخصيصيّة القائمة على استخراج المفاهيم، وتحليل المشاعر، وتلخيص الوثائق.

المنهجية

يقوم هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي بهدف استكشاف القواعد الدلاليّة في النّص والوصول إلى استخراج المعلومات واسترجاعها. ولذلك تُعتمد طريقة المراقبة في هذه الدراسة وبناء القواعد الاستنباطية (Heuristique)، ومنهجية السّياق النّصي التي

تصف التنظيم الخطابي للنّص، بالاستناد حصراً على المعرفة اللّغوية في السّياق النّصي. إذًا سيُصار إلى تحليل النص ثم تحديد العناوين والمقاطع والجمل، ومن بعد ذلك تمييز العلامات اللّغوية (القواعد النحوية والمعجمية) وتحديد المؤشرات (أفعال، أسماء،...).

وتعدّ قواعد السّياق النّصي هي القواعد الأكثر استخدامًا في سبيل ضبط النصوص، وهي عبارة عن خوارزميات معقدة تعتمد على مؤشرات (Indicators) نصية رئيسة، وكذلك قرائن سياقية (Contextual Clues) لتأكيد القيمة الدلاليّة التي يحملها المؤشر أو نفيها.

ينقسم هذا النموذج– البرنامج إلى عدة اجزاء مترابطة[1]:

أولا: إدخال النصوص:

في هذه المرحلة يقوم المستخدم بإدخال النصوص إلى البرنامج لتحليلها. وما يميز البرنامج وفرة طرائق الإدخال وتنوّعها تيسيرًا على المتلقّي.

ثانيا: تحليل النّصوص:

بالنظر إلى سعة اللغة العربيّة وكثرة قواعدها وفروقاتها، كان من المفيد الرجوع إلى الأبعاد الدلاليّة، أو المؤشّرات البنيويّة التلفّظيّة الممثّلة بالنقاط الآتية:

- هيكل النص أو بنيته أو المستند (العناوين، المقاطع، الجمل).
- علامات لغويّة (معجميّة، نحويّة).
- مؤشرات (أفعال، حروف جر...).
- أدلّة لغوية.
- التوسيم (مؤشر إلى وقوع دلالة ما ضمن مقطع نصي معين).

ثالثا: التوسيم الآلي للوحدات لاستكشاف القواعد الدلاليّة:

في هذه المرحلة يجري تحديد البيانات من المستوى الأول (الأسماء، الأفعال...) ثم استخدام هذه البيانات كمؤشرات ودلائل لبناء مركبات أكثر تعقيداً. بعدها تُستثمر قواعد السّياق النّصي (Contextual Exploration) والتي هي اللبنة الأساس في البرنامج لاستكشاف الدلالات والقواعد اللغويّة.

رابعاُ: تقييم البرنامج وتعديله:

يجري تقييم للبرنامج توخيًّا للدقّة والموضوعيّة، وتحقيقًا لأكبر قدر من فائدة المستخدم، ومن أجل ضمان أفضل النتائج، وذلك من خلال تحليل يدوّي للنّص، ومن ثم مقارنته بالنتائج التي حصلنا عليها. عندها بإمكاننا تعديل الخورزميات للحصول على نتائج أكثر فعالية ودقة. يحصل في هذه الحالة تحليل النتائج وتفحصها من خلال واجهة يعرض فيها النص موسومًا بألوان عدة, ومن بعدها تُعرض النتائج من خلال رسم بياني للمفاهيم (Conceptual Graph).

تقسيم البحث:

أوّلًا: في خصائص اللغة العربيّة (نظرة عامّة ميسّرة).

ثانيًا: صعوبات حوسبة اللغة العربيّة.

ثالثًا: الميدان التطبيقيّ: البرنامج (تحليل الي دلالي للغة العربية ATSA).

أوّلًا: خصائص اللغة العربية (نظرة عامّة ميسّرة)

تتّسم اللغة العربيّة بخصائص متعدّدة، تنطلق من الصوت، أو منتج اللغة الرئيس، وتصل إلى اللفظة الواحدة، ثمّ تتآلف في التركيب الذي يحمل دلالات وينضوي إلى سياقات تفضي لاحقًا إلى النصّ، وهو الهدف المنشود والذي يتعاطى معه البرنامج. وأمّا على الصعيد الصوتيّ فقد درج وسمه بالمستوى، ولاسيّما في الدراسات التحليليّة، وهذا ملمح عنه.

1- على المستوى الصوتي:

يركّز علم اللغة الحديث بالنسبة إلى دراسة اللغة على أصواتها، وبهذا تكون اللسانيّات قد تماهت إلى حدّ بعيد مع رأي ابن جنّي[2] بالنسبة إلى تعريفه اللغة، لذا كانت البداية من المستوى الصوتيّ: أمّا تعريفه: فهو» :المستوى الذي يُعنى بدراسة الأصوات اللّغوية، من حيث مخارجها وصفاتها، وكيفيّة النّطق بها« (القيسي،، 2010)، فهو مستوى يهتمّ بالكلمات، من حيث البناء الصوتي لها.

وبلمحة تاريخيّة حول هذا الموضوع فقد كان لافتًا أن «اهتمّ علماء العربيّة بالأصوات في مرحلة متقدمة، وكان "الخليل بن أحمد" هو رائد الأبحاث الصوتيّة، فقد رتَّب الحروف، وبيَّن مواطن إخراجها، وتحدَّث عن صفاتها وخصائصها.» (القيسي،، 2010).

ولم يكتفِ التنظير العربيّ بماهيّة الصوت، بل توسّع في شرح المسألة وتفصيلها؛ إذ إن للعربيّة أربعة وثلاثين صوتًا مقسمة إلى أصواتٍ صامتةٍ وصائتةٍ:

الأصوات الصّامتة وهي ثمانية وعشرون حرفًا: (ء، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، ه، و، ي.)

أما الأصوات الصائتة: فتمثِّل الحركات، عددها ستة أصوات، وهي: الفتحة القصيرة، الفتحة الطويلة، الضمّة القصيرة، الضمّة الطويلة، الكسرة القصيرة، الكسرة الطويلة.

وقد رتَّب علماء اللّغة العربيّة أصوات اللّغة أيضًا إلى ثلاثة أقسام وهي: الترتيب الصوتي— الترتيب الأبجدي —والترتيب الهجائي (القيسي،، 2010).

وقد تعدَّدت مخارج الحروف في النّظام الصوتي في العربيّة، وبلغت سبعة عشر مخرجًا متنوعة بين الأصوات الحلقيّة، والشفويّة، واللسانيّة، والأنفيّة.

»عمومًا فإنّ أصوات اللّغة العربيّة، تشتمل على ثمانية وعشرين صوتًا، إضافة إلى ثلاث

حركات تتوزع توزيعًا عادلًا على قطاعات جهاز النطق المختلفة« (عمرعبدالمجيد، لا تا)، وبخلاف بقيّة اللغات، فإنّ أصوات العربيّة حافظت على ثباتها ونموّها وتأقلمها مع التعديلات والتغييرات كافّة... «إنّ العربية لم تفقد أيًّا من أصواتها .... ولا سيّما التنّوع النسبي في النّطق ببعض تلك الأصوات.» (عمرعبدالمجيد، لا تا).

2- **على المستوى الصّرفي:**

يتكامل هذا المستوى مع المستوى الصوتيّ، إذ إنّه يدرس فيزياء هذا الصوت ومتغيّراته بالأشكال التي قد يؤثّر فيها معنويًّا، والصّرف لغة» :صرف: ردّ الشّيء عن وجهه، صرَفه صرفًا، وصارف نفسه عن الشيء، أي صرفها عنه.» (منظور، 2004).

ويعرف علم الصّرف: بأنّه العلم الذي تعرف به كيفيّة صياغة الأبنية العربيّة، وأحوال هذه الكلمة التي ليست إعرابًا ولا بناءً. «ويتوفر علم الصّرف، على تبيان تأليف الكلمة المفردة بتبيان وزنها وعدد حروفها، وحركاتها وترتيبها، وما يعترض لذلك من تغيير أو حذفٍ، وما في حروف الكلمة من أصالة وزيادة.» (الفضلي، 2012).

ولعلّ الرّكيزة الأساسيّة لعلم الصرف هو ما يسمى بالجذر، فلكلّ كلمة جذرها الذي يعتبر أساس الكلمة الأصيل، والجذر هو: «الأحرف المشتركة بين عدد من الكلمات يعتقد أنها تتصل بعضها ببعض اتصالًا اشتقاقيًّا» (طرزي،، 2005،)، فلكل كلمة في اللّغة العربيّة جذر اشْتُقَّت منه تلك الكلمة، فمثال قولنا: تلاوة وجذرها تلو، وقراءة وجذرها قرأ.

— الميزان الصرفي:

إن لكلّ كلمة في لغتنا العربيّة وزنها الصرفي، وهو المقياس الذي يعتمد عليه في تصريف الأفعال، فهو "مقياس وضعه علماء العرب لمعرفة أحوال بنية الكلمة، وهو من أحسن ما عُرِف من مقاييس في ضبط اللغات ويسمى (الوزن)» (الراجحي، 2007)، فالوزن الصرفي الأساس للكلمة هو الوزن (ف ع ل)، "ولَمَّا كان أغلب الكلمات المجردة — أسماءً وأفعالًا — في اللّغة العربيّة ثلاثيَّة؛ بنى علماء اللغة أصول الميزان على أحرف ثلاث هي: (الفاء، العين، اللام) يعني (فعل)، وهي الحروف التي تكون مطلق الفعل« (درويش، 1987).وكل زيادة على الكلمة تزداد بشكل مباشر على الوزن الصرفي، وكل نقص فيها ينقص من الوزن كذلك، فمثلا:

ركب ...فَعَل.

راكب.... فاعل.

مركبة.... مَفعلَة.

– الاشتقاق:

تمتاز لغتنا العربيّة بأنها لغة اشتقاقيّة، ونعني بالاشتقاق: «أخذ لفظ من آخر أصل منه، يشترك معه في الأحرف والأصول وترتيبها، ومن البديهي أن يؤدي هذا الاشتراك اللّفظي، إلى اشتراك معنوي بين اللّفظين يقرِّر نوعه صيغة اللفظ المشترك.» (طرزي،، 2005،). فلكل زيادة في المبنى تَعقبه زيادة في المعنى، والمشتقات في اللّغة العربيّة، هي صيغ ومبانٍ تدل على معان ودلات معينة، وهي سبعة :اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة، واسم التفضيل، واسم المكان، اسم الآلة.

3- **على المستوى الدّلالي:**

لقد خلص المستوى الصرفيّ إلى أنّ الموازين تغيّر المعاني، بل تساعد في بلورتها، ومن هذا المنطلق راعت الدراسات اللغوية الجوانب الدلاليّة، وآمنت بها من أجل تجلية المعاني، إذ إنّه لا لغة من دون دلالات تحدّد الأغراض المرومة، و«الدّلالة لغة :من مادة دلل، التي تدل على الإرشاد إلى الشّيء والتعريف به.» (خضير، 2018).

وعلمُ الدّلالة، إذن، من مستويات اللّغة العربيّة، ويعني: «دراسة المعنى أو العلم الذي يدرس المعنى« (خضير، 2018)؛حيث يمكن دراسة الجملة، والنّص اللّغوي عن طريق تحليل معاني الكلمات، والكشف عن العلاقات الدلاليّة بينها. ولعلّ الكلمة في اللّغة العربيّة، لها ثلاث مقومات بما يسمى «مثلث المعنى»، وهي: «الكلمة والمعنى والمدلول عليه.» (الخولي، لا تا)

وللمعاني في اللغة العربية أنواع عدة ومنها:

معنى الجملة_ معنى المتكلّم _ معنى المخاطب _ المعنى الحرفي والمجازي.

وغرض علم الدلالة الكشف عن العلاقة بين الألفاظ والمعاني، والكشف عن المدلولات الظاهرة والكامنة في الألفاظ، والتحرّي عن العلاقات الدلالية بين الألفاظ العربيّة نفسها: كالترادف والاشتراك اللفظي والتضاد.

وقد أفرزت الدراسات الحديثة أشكالًا وطرائق كثيرة من أجل تحليل دلاليّ أوفى، ولكن أكثر الطرائق أهمّيّة بالنسبة إلى هذا البحث هي:

- طريقة الحقول الدّلاليّة:

«مجموعة من الوحدات المعجميّة التي تشتمل على مفاهيم تندرج تحت مفهوم عام يحدد الحقل أي: هي مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتها، وتوضَع تحت لفظٍ عام يجمعها.« (الخولي، لا تا).

أمّا عن أنواع الدّلالة في اللّغة العربيّة فتندرج كالآتي:

- الدّلالة الصوتيّة، أو ما يسمى بالتّوليد الصوتي، والتأثير الصوتي.
- الدلالة الصرفيّة :هي بنية الكلمة وصيغتها، فصيغة فعّال أقوى دلالة من صيغة فاعل، وهكذا.
- الدلالة المعجميّة :هي دلالة المعنى الذي يستقل به اللفظ في المعاجم العربية اللغويّة، أو أثناء التخاطب .... فلكل كلمة من كلمات اللغة دلالةٌ معجمية أو اجتماعية مستقلة.
- الدلالة الدلاليّة :من خلال التوظيف المجازي للكلمات داخل الأساليب.
- الدلاليّة السياقيّة :أي ما يطرأ على الكلمة من تطور دلالي بحسب القوانين التي ترصد حركة الألفاظ في الزمان المتتابع بين العصور......
- الدلالة النّحويّة :هي العلاقة بين الأساليب النحوية ومعانيها التي يقصد بها استخدام أسلوب نحويّ.» (شلواي، 2009)

وتنبع أهميّة علم الدلالة من اتصاله الوثيق بعلوم اللغة الأخرى، مثل: علاقته بالمستوى الصوتي، فالصوت أساس الكلمات، وعلاقته بالدلالة علاقة وثيقة، كالتبديل الصوتي بين أحرف الكلمة الذي يؤدي حتمًا إلى تغّير الدلالة، وكذلك النبر والتنغيم وما لهما من دور كبير في تغير الدلالة للكلمة. وعلاقته بعلم الصرف كما أسلفنا سابقًا، فتغيير البنى الصرفية يؤدي إلى تغيير في الدلالة. أما علاقته بعلم النحو، فتغير مكان الكلمات في الجملة يؤدي إلى تغير في المعنى» (عطا،، 2014).

4- على المستوى النحوي:

لا بدّ لتركيب اللغة العربيّة أن يحتكم إلى علاقات معنويّة عامليّة تنبع من خلال الترابط السياقيّ الحاصل، ومن هذا الباب كان علم النحو، ليكمّل المستويات العربيّة. والنّحو في اللّغة «القصد والاتجاه والمقدار.، وقد سُمِّيَ علم النحو بهذا الاسم، لأن المتكلم ينحو به منهاج كلام العرب إفرادًا وتركيبًا.» (عطا،، 2014)، ويهتمّ هذا المستوى بالعلاقة، بين الكلمة والكلمة، في الجملة من الناحية النحويّة، إن كانت فاعلًا أم مفعولًا، أم تمييزًا أم حالا..

ومن خصائص هذا العلم :تمييز الإسم من الفعل من الحرف، وتمييز المعرب من المبني، وتمييز المرفوع من المنصوب، من المخفوض من المجزوم، مع تحديد العوامل المؤثرة في ذلك (عبدالمجيد،، لا تا).

5- الإعراب:

وهو تشكيل نهاية الكلمات في سياق الحديث على الوجه الصحيح ... وتوصيف حركات الإعراب في حالة الرّفع وعلامته الضمة والواو، أو الألف أو الثبوت النون، والنّصب

وعلامته الفتح...والإعراب قيمة إضافية عن طريقه تستطيع معرفة الفاعل من المفعول به في الجملة، حتى ولو تقدَّم المفعول به على الفاعل" (عبدالمجيد،، لا تا).

6- المستوى الكتابي (الإملائي):
وهو من المستويات المهمّة بالنسبة إلى المحرّك الآليّ، ولا سيّما عندما إدخال النصوص، أو حوسبتها تمهيدًا لإجراء أعمال الكتابة الآليّة عليها، ومن الضروريّ تسليط الضوء على مزايا الكتابة العربيّة وخصائصها، وهي تتلخّص بالآتي:
الأبجديّة :من تشكيل للدلالة على الحركات القصار، وأحرف العلّة للدلالة على الحركات الطوال، وأحرف خاصة مثل علامات القرآن الكريم.
نقاط الإعجام :عند كتابة القرآن ولتمييز الحروف المتشابهة؛ مثل: (ج ح خ).
علامات الترقيم التي ظهرت لتسهيل القراءة.
التشكّيل: وضع الحركات لحروف الكلمة لتسهيل قراءتها.
التشبيك: لتسهيل القراءة وتبسيطها.
اتجاه الكتابة: من اليمين إلى اليسار.
وللكتابة في اللّغة العربية خصائصُ منها:
•تخصيص كلِّ حرفٍ ليمثل صوتًا واحدًا، فلا يوجد في العربيّة حرفٌ له أكثرُ من قيمة صوتية واحدة.
•لا يوجد في الكتابة العربية صوت يُمثَّل بأكثر من حرف واحد.
•لا توجد في اللغة العربية حروف مركبة لتمثيل الأصوات.
•العلاقة بين المكتوب والمنطوق في العربية علاقة أحاديّة، فلا توجد في العربية أصوات منطوقة غير مكتوبة، وبالمقابل فلا توجد حروف مكتوبة غير منطوقة.
وتشذّ عن هذه الخصائص استثناءات تحتكم إلى قواعد صارمة ومحفوظة، منها واو الجماعة وأسماء الإشارة (عمرعبدالمجيد، لا تا).»

7- على المستوى البياني:
يرد علم البيان بهدف إماطة اللثام عمّا أشكل من المعاني في اللغة، وأحيانًا يكون من باب التوسيع والتجميل؛ «وهو علم يعرف به إيراد المعنى الواحد في صور مختلفة متفاوتة في وضوح الدلالة.» (عمرعبدالمجيد، لا تا).
يرتكز هذا العلم على إبراز المعنى الواحد في صور مختلفة وتراكيب متفاوتة في وضوح الدلالة، مع مطابقة كل منها مقتضى الحال وغرضه المعني من الكلمة في غير معنى

الكلمة الحقيقية.به يفهم مراد غرض المعنى من الكلمة الصادرة التي لها معاني من التشبيه والاستعارة والمجاز وغيرها، فهو علم يشرح محاسن اللّغة العربيّة وصنوف التعبير فيها، ويجلي أساليبها المختلفة، وفضل التعبير بكل أسلوب منها، ويفسر الملامح الجمالية التي تبدو في القصيدة أو الخطبة، أو رسالة أو مقال.

مباحثه:

«التشبيه، المجاز، الكناية، الاستعارة، الصور الشعرية» (أديب،، 2003).

المستوى النقدي:

هو الكشف عن مواطن الجمال، أو القبح في الأعمال الأدبيّة، ويعتبر النقد دراسة للأعمال الأدبيّة، والفنون وتفسيرها، وتحليلها، وموازنتها بغيرها، والكشف عن القوة والضّعف والجمال والقبح، وبيان قيمتها ودرجتها. (أديب،، 2003).

من خلال هذه المباحث تكون الأرضيّة قد هُيّئت للمباشرة بمعالجة الواقع الحوسبيّ للغة العربيّة، والوقوف على الكيفيّة الراهنة التي تقوم عليها هذه المعالجة،من خلال مجالاتها وحدودها وآفاقها الممكنة... وبعد ذلك يجري طرح المحرّك الآليّ المقترح.

صعوبات حوسبة اللغة العربية

لعلّ من أبرز مشاكل الحوسبة العربيّة اللغويّة، هي تلك التي تكون على مستوى الترميز، فهناك خصوصيات تتّسم بها اللغة العربية. إلا ان ترميز Unicode، في الواقع، قد عالج معظم الصعوبات التي تفرضها حوسبة الكتابة بالعربية ومن نماذجها:

اتجاه الكتابة: تبدأ الكتابة باللغة العربية من اليمين إلى اليسار (rtl)، بينما تُلحظ أنّ كتابة معظم اللغات الأخرى من اليسار إلى اليمين (ltr). كما لا نغفل عن ثنائية الاتجاه في النصوص متعددة اللغات: عند إدخال نص باستخدام الـ Unicode، يتم تخزين الأحرف في الذاكرة بترتيب منطقي، ولكن عند عرض هذه الأحرف، يكون الترتيب مختلفًا في بعض الأحيان. ان ترتيب عرض النص اللاتيني هو أيضًا الترتيب المنطقي لقراءته، والذي يتزامن مع ترتيب الكتابة والتخزين في الملف. ومن ناحية أخرى، يُحفظ النص العربي بترتيب الكتابة والقراءة وليس ترتيب العرض. وهكذا، في سلسلة الأحرف التالية:

Sami dit: شكرًا

ترتيب الكتابة هو:

a	m	I		D	I	T	:	'	ش	ك	ر	ً	ا	'	.

كما نرى، يتم عكس أحرف الكلمة العربية عند إظهارها على الشاشة.

الكتابة باللغة العربية وتعدد الأشكال: تتميّز الكتابة باللغة العربية بوصل حروف الكلمة الواحدة، أي إنّ أحرف الكلمات تكون ملتصقة مع بعضها. ويعمد نظام Unicode إلى تمثيل الأشكال المورفولوجية المختلفة للحروف العربية. والكتابة العربية، على عكس الكتابة اليونانية أو اللاتينية أو السيريلية، تأتي فقط في شكل واحد. بينما في الكتابة اللاتينية، تختلف الأحرف المنضّدة بشكل كبير عن نظيرتها المكتوبة بخط اليد في أنها غير مرتبطة ببعضها، أما في الطباعة العربية، فإنّ الأحرف هي نفسها مثل الكتابة اليدوية.

كما لا نغفل عن تعدد الاشكال، فالحروف العربية ذات طبيعة متصلة، ترتبط ببعضها، لذلك فإنّ كل حرف له شكل واحد أو أكثر من الأشكال المختلفة اعتمادًا على موقعه في الكلمة: الأوليّ، المتوسط، النهائيّ أو المعزول:

الحرف	الأولي	المتوسط	النهائي	المعزول
ي	يـ	ـيـ	ـي	ي
ز	ز	ـز	ـز	ز

غياب الاحرف التاجية: والمقصود به عدم المقدرة على تمييز أسماء العلم آليا في اللغة العربية، حيث لا يوجد أي مؤشر طباعي لتحديد ذلك، على غرار ما هو موجود في اللغات الاخرى، اذ لا توجد في اللغة العربية أحرف تاجية (Majuscule).

علامات التشكيل: ويقصد بها الضمة والفتحة والكسرة والسكون، علاوة على تنوين الفتح وتنوين الضم وتنوين الكسر والشدة. تُرسم هذه العلامات على الحروف (أعلى أو أسفل)، ويستخدم التشكيل، الذي هو علامات وحركات، لضبط الأحرف حتى تُنطق بشكل صحيح أو مؤاتٍ للمعنى المروم، على الرغم من أن حركات التشكيل هي رموز كتابيّة متعيّنة، أو واضحة الهويّة والسمت، مراعاة مع الطبيعة الصوتية، إلا أنها لا تظهر في الكتابة العاميّة لمعظم الأغراض. إذ تقتصر الكتابة العاميّة — كما هو في هذا النص مثالًا —على الحروف الأبجدية. وعلى جميع الأحوال فإنّ وجود حركات التشكيل يحدد بالضبط الصيغة الكاملة لنطق الكلمة المكتوبة من دون لبس. وهذا هو الحال، حتى وإن

تعددت معاني تلك الكلمة، مثال على ذلك كلمتي «كتب و مدرسة»: فكلمة "كتب" قد تختلف معناها باختلاف تشكيلاتها فهي فعل ماض مبني معلوم عند فتح فاء الفعل (كَتَبَ) وتترجم الى الفرنسية بمعنى (il écritt) وهي فعل ماض للمجهول عند ضم فاء الفعل (كُتِبَ) وتصبح في الفرنسية (il a été écrit) وهي اسم جنس للدلالة على جمع كتاب (كُتُب) (des livres).

أما اسم «مَدرسة» بفتح الحرف الأول من الكلمة هي جمع المدارس أي مكان التدريس والتعليم وتترجم بـ"ecole" أما عند ضم أول حرف وكسر راء الاسم فتصبح " مُدّرِسة" وهي المهنة التي تمارس للتدريس في المدارس أي "enseignant" أما عند فتح راء الاسم تصبح " مُدّرَسة" وهي اسم المفعول من "دَرَّسَ" أي "enseigne". 3

Mot sans voyelles	1ère Interprétation		2ème Interprétation		3ème Interprétation	
كتب	كَتَبَ	Il a écrit	كُتِبَ	Il a été écrit	كُتُبْ	Des livres
مدرسة	مَدْرَسَة	école	مُدَرِسَة	enseignante	مُدَرَسَة	enseignée

هذا الوضع الناتج عن غياب حركات التشكيل ملحوظ في اللغات التي تستخدم نظام الكتابة العربيّة، فاللّغة العربيّة تزخر باللبس المتأتّي جرّاء غياب حركات التشكيل، إذ تختلف معاني الكلمات باختلاف الحركات. وبالطبع فليس من الضروري إضافة علامات التشكيل للنص العربي إذا كان المتلقي ممن يجيد اللغة ويتقنها، فالقارئ العربي يستطيع أن يتوقع التشكيل الصحيح للكلمات عند قراءته نصًّا غير مشكول، ولكنها عملية في غاية الأهمية إذا كان النص موجّهًا للأغراض التعليمية، أو يراد استخدامه في مرحلة أولية لنظام ترجمة آلية. وتعدّ إضافة علامات التشكيل للنص العربي من المهام الشاقة التي تتطلب الصبر وتحري الدقة في آن، ما يجعل استخدام الكمبيوتر لتلك المهمّة ضرورة قصوى، بل تحتاج الى خوارزميات لمحاكاة القدرة البشرية على استعادة التشكيل.

اللبس الدلالي: في كثير من الأحيان نجد أن للكلمة الواحدة أكثر من معنى؛ ككلمة « كتب» التي عرفها قاموس المعجم الوسيط، وقاموس لسان العرب: بأنه النسخ أو التدوين أو التأليف أو التعليم... وعلى الرغم من إمكانيّة إيجاد المعنى المقصود لكلمة ما من خلال السياق، فإنّ برامج معالجة اللّغة آليًّا تعتريها بعض الصعوبات: إذ ليس من السهل تجريد معنى معين وتمييزه من باقي المعاني. 4 وتعتبر المعالجة الآلية للمستوى الدلاليّ من أكثر المستويات اللّغوية صعوبة، إن لم نقل إنّها تشكل تحديًا كبيرًا بالنسبة إلى المعالجة

الآلية للّغات البشريّة، لأنّها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالسياق، وهو ما يصعب على الحاسوب رصده وفهمه، على الرغم من التطور الهائل الذي طال برامج المعالجة الآلية للّغات الإنسانيّة. تقوم هذه الدراسة بالتركيز أساسًا على مستوى الدلالة، بحسبانه الحل الأمثل لفك تشفير المعنى عبر الحاسوب.

التراص: تتسم اللغة العربيّة بأنها لغة توليديّة5 اشتقاقيّة6 بامتياز، لا تباريها في ذلك أية لغة أخرى، وهي تعتمد أساسًا على الجذر والوزن، بينما اللغات الأجنبيّة – ومنها الإنجليزيّة – فنجد أنّها لغة إلصاقية7؛ فاللّغة العربيّة تنطلق من الجذر (Stem)، وهو عبارة عن جذر صحيح أو وزن صرفي، مضافة إليه مجموعة من المزيدات لتشكل الكلمة. والزوائد هي الحروف المكونة الهيكل الصرفي للكلمة بخلاف الجذر. وانطلاقًا من هذا الأخير نصل إلى اشتقاق عدد لا نهائي من الكلمات وتوليدها.

- أحرف العطف مثل ال " واو" وال "فاء" فنجد مثلاً: وعمر.
- أحرف الجر مثل ال "اللام " و"الكاف" و " الباء ".
- أو مزيج من الاثنين "ول ".

الهمزة: الهمزة أو النّبرة (ء) هي الشّكل الحركيّ الزّائد إلى حرف العلّة، وهي بحاجة إلى حرف علّةٍ لتجلس عليه، وتكتب مستقلة أو متصلة بحسب قواعد معينة، مثل: الهمزة المنفردة (ء) والهمزة على كرسي الياء بأشكالها الأربعة (ئـــ، ــئـ، ـــئ، ئ) والهمزة على كرسي الواو بشكليها (ؤ ؤ) والهمزة مع الألف بأشكالها الأربعة (أ . إ ـأ . إ) فالهمزة فوق الألف تستعمل للضم والفتح، وتحت الألف للكسر.

وفي حقيقة الأمر تشهد الساحة اللغويّة إهمالًا للقواعد الإملائيّة ولا سيّما في كتابة الهمزة والمدّ والتاء المربوطة والتاء الطويلة وغيرها... وهذا ما يوقع القارئ غير المتقن في مشكلة، فهو لن يستطيع التميز بين «أكرم» و «اكرم» إذ إنّهما يمثّلان له صورًا مختلفة ولن يتمكن من احتسابهما اسمًا واحدًا وهكذا...

الترقيم: الترقيم في اللّغة هو نظام من الحركات والعلامات التي تستعمل في تنظيم الكتاب، فالترقيم هو وضع رموز مخصصة في أثناء الكتابة؛ لتعيّين مواقع فصل الجمل، وتقسيم العبارات؛ لبيان مواقع الموقف، والابتداء، وأنواع النبرات الصوتيّة، والأغراض الكلاميّة في أثناء القراءة...

من أهمّ قواعد طباعة اللّغة العربيّة (وحتى اللغات غير العربيّة) بعلامات الترقيم هي أن تضع مسافة فقط بعد علامة الترقيم (وليس قبلها)؛ باستثناء الأقواس والتي تكون ملاصقة للجملة التي بداخل القوسين ولا تلامس الكلام الذي يحيط بالأقواس من الخارج، وأيضاً

باستثناء النقاط الثلاث (...) والتي ترمز إلى كلام محذوف أو فترة صمت تتخلل حديثًا... هذه النقاط الثلاث تلامس كل ما يحيطها من كلام وإن كان البعض يجعلها تتبع نفس القاعدة العادية لعلامات الترقيم بلصقها بما يسبقها فقط من كلام وفصلها عما يتبعها. وعلى الرغم من أهميّة هذه القاعدة، لغويًّا وشكليًّا، وتنظيمًا كتابيًّا وتعبيرًا... غير أنّها عنصر مشكل في عمليّة المعالجة الآليّة.

الشدّة: وهي من الظواهر المهمّة في اللّغة العربيّة فهي رمز يوضع فوق حرف إذا تكرر فيحذف الحرف الأول ويعوّض بالرمز (ّ) وعلى الرغم من أهميّته، فالأخطاء في استعمال الشدة اصبحت ظاهرة يتحسسها الجميع، وهذا ما يشكل لنا صعوبة في التعرّف على الكلمات المراد توسيمها كما ذكرنا سابقاً.

هذه الخصائص تعطي لّلغة غنى تعبيريًّا واسلوبيًّا يشرفها ويرفع منزلتها مقارنة باللغات الأخرى، لكن بالنسبة للآلة تشكل هذه الخصائص تحدياً وصعوبة في إدراكها ومعالجتها.

السياق الاستكشافي

تمكّن طريقة الاستكشاف السياقيّ من تحديد بعض المعلومات الدلالية انطلاقا من البنى السطحية، استجابة لاحتياجات المستخدمين الخاصة الذين يسعون إلى تحديد المعلومات المهمة بالنسبة إليهم، أو تلك التي تكون مدار بحثهم. ويؤدي اللسانيّ في هذا المجال دورًا منهجيًّا، فيقوم بدراسة المدونة أو مجموعة معينة من النصوص، للبحث عن الانتظام أو عن قواعد ضابطة للمعجم وللخطاب المعجمي والخطاب بشكل عام... في محاولة لتمثيل الفئة الدلالية.

وبهدف تطبيق طريقة الاستكشاف السياقي، يقوم اللغوي بتجميع الوحدات النصية، وهي التعبيرات اللغوية (العلامات الفئوية الخطابية المستكشفة). ويمكن أن تكون هذه التعبيرات وحدات معجمية بسيطة أو وحدات معجمية مركبة. وقد تم تطوير طريقة الاستكشاف السياقيّ في عام 1991 من قبل «جون بيار ديكليه» (J.-P. Desclés)، وهي تستند على فرضيات إدراكية وحسابية ولغوية عدة:

1. الفرضية الادراكية: في البحث عن معلومات داخل النص، يركز القارئ على أقسام نصية معينة، وعلى انتظام نصيّ يشير إلى بعض المعلومات الدلالية التي تم جمعها من وجهة نظر البحث.

2. الفرضية اللغوية:

– أنّ بعض الوحدات اللغوية هي علامات لمحتوى دلالي معيّن.

– غالبًا ما تكون هذه العلامات متعددة المعاني؛ إلا أنّه من الممكن استخدام المؤشرات

اللغوية في السياق لفك لبس هذه المعطيات الدلالية.

– إنّ الحل لفك التباس العلامة اللغوية هو فحص سياقها للعثور على قرائن ذات صلة.

تحليل اللغة وفق نظرية الاستكشاف النصيّ

في عملية التحليل الآلي للغات، يجب أن نطرح أسئلة معينة قبل اختيار هذا النهج النظري أو ذاك، ومن بين هذه الأسئلة نذكر:

– ما هو نموذج المعالجة التلقائية الذي يحدد الهياكل الخطابية؟

– هل يسمح هذا النموذج بالانتقال إلى معالجة كميات كبيرة من البيانات النصية؟

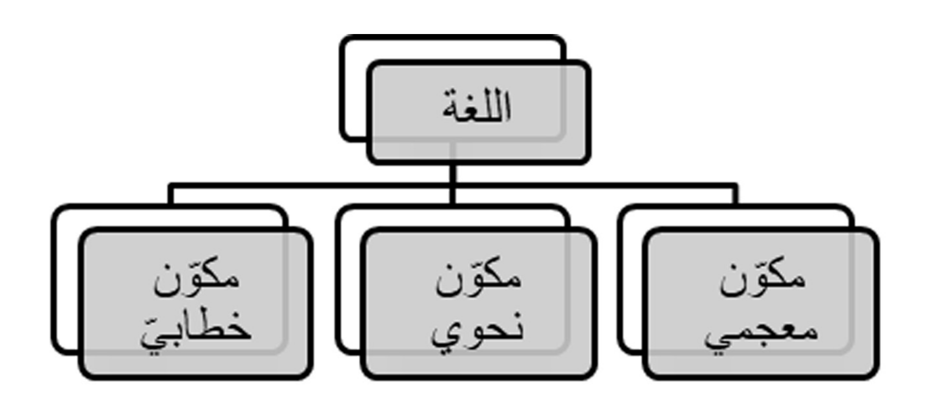
– كيف سننتقل من النص إلى تمثيله الدلالي؟

– كيف يمكن ان نقدم تطبيقات فعّالة وإجرائية انطلاقًا من هذه البيانات من مثل: التلخيص الآلي، أو عملية استرجاع المعلومات، أو البحث الدلالي، على أساس معطيات طيّعة قابلة للتطبيق على لغات أخرى بسهولة وبسرعة؟

– هل نستطيع ان نستند في التحليل الآلي للغات على مؤشرات لا يمكن ملاحظتها، بمعنى اتكالها على أساس تفسير القراء وحدسهم؟

– ما هي العلاقات التي يمكن أن تكون موضوع التحليلات؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، يمكن تقديم نموذج التحليل اللغوي الذي يركن إليه المنهج المتبع في هذا البحث. تقوم عملية الاستكشاف السياقيّ على تحليل اللغة وهي التي تتمّ عبر محاور ثلاثة: المعجم والقواعد والخطاب، حيث تكون الدلالة متأصلة في جميع المستويات:



رسم توضيحي 1: مكونات اللغة (Descles, 2006a)

أولا: المكوّن المعجمي

يتعلق المكون المعجميّ للّغة بنظام مفتوح يسمح بالإبداعات الفردية والكلمات الدخيلة والكلمات المستحدثة والألفاظ المولَدة. وتنتمي الوحدات المعجمية إلى مجال استخدام اللغة، وهي على نوعين: المعمولات المطلقة والعوامل. المعمولات المطلقة وهي وحدات رمزية تستخدم عادة للتعبير عن الأشياء والمفاهيم من مثل: باب، مكتب، عملية، الخ. أما العوامل (او الوحدات الإسنادية) فهي موصوفة بواسطة: الأشكال المعجمية أو الوحدات المعجمية الصغرى "اللكسيم" (الأفعال، الأسماء، النعوت، الأحوال ...)؛ القيم الدلالية (شبكات لتصورات وسطى بين المعاني المجردة والإدراك ذات ثبات محتمل، وعلى سبيل المثال نأخذ المعاني المختلفة للكلمتين التاليتين "المكتب" أو "صعد"). وأخيرًا العلاقات ثنائية الدلالة بين الشكل وشبكة من القيم. ومن الضروري أن يتواجد نظام من القواعد المتعلقة بالاستكشاف السياقي، وذلك لربط قيمة معيّنة مع تواتر الشكل (استخدام المؤشرات).

ثانياً: المكوّن النحوي

يفرض النحو الإدراكي على اللغويّ —بالضرورة— تفكيكًا وتشكيلًا معجميّيْن. وتكون هذه العملية وسيلة لتحديد هوية المؤشرات اللسانية المتناثرة في النصوص القصيرة أو الطويلة، ويكون التحليل المعجمي التركيبي قادرًا على ربطها، ما يمنح معلومات صالحة في الاستكشاف السياقي. والمكوّن النحوي هو نظام مغلق (ربما قابل للتوسيع بمرور الوقت) لا يسمح بإدخال إبداعات فردية. والوحدات النحوية بحسب ديكليه (P–.J.، 2006,) هي:

- محاور التعبيرات أو الأشكال النحوية (المورفيمات النحوية): أشكال التصريف والاقترانات وعملية الإتيان بالمشتقات من كلمة معينة... (مثال: مورفيمات الفعل المضارع، جزيئات التعريف، إلخ.).
- شبكة منظمة من المعاني النحوية (تعتبر كـ"قيم دلالية") من مثل: الصوت، المظهر، الشخص، الطريقة، الموضوع، صيغة الفعل الدلالية، القياس الكمي، إلخ.
- التوافق، ويكون بشكل عام غير ثنائي الدلالة، أي بين الأشكال والقيم (مثل ان يكون شكل معيّن هو بنفسه الواسِم لقيم محددة، وهي التي تكون بدورها موسومة بعلامات محددة).

اذًا يحتاج اللغويّ إلى نظام من قواعد الاستكشاف السياقي للبحث عن أدلة لغوية في سياق تواتر الشكل النحوي. وفي هذا السياق يطرح "ديكليه" (P–.J.، 2006,) مثالا توضيحيّا: "لوك يدخن سيجارة". خارج أي سياق، يحتوي هذا الملفوظ على قيمتين

مرجعيّتيْن على الأقل مرتبطتين بالمؤشر النحوي الخاص بصيغة المضارع، وهما قيمة "المضارع" الذي يدل على فعل يحدث في الزمن الحاضر، وقيمة "المضارع" الذي يدل على الاستمرارية والتكرار. ومن خلال تحديد السياق، يُرفع الالتباس الناتج عن عدم التحديد الدلالي:

(أ) الآن، يدخن لوقا سيجارة.

(ب) يدخن لوقا سيجارة كل مساء.

تساهم المؤشرات (الآن وكل مساء) بتحديد قيمة المضارع وبالتالي توضّح معنى الجملة أكثر فأكثر.

ثالثاً: المكون الخطابيّ

وتعين الفئات الخطابية وفقًا لـ"ديكليه" (P–.J.، 2006,)، في هيكلة النصوص دلاليًّا، ويمكن استخدامها في معالجة المعلومات وهيكلة المعرفة. وهي تغطي أنواعًا مختلفة من التمثيلات الخطابية المرتبطة إما بالتنظيم "النصي" للنص أو بتنظيمه الخطابي، ويمكن تمثيله بشكل عام في شكل ترسيمات دلالية.

أ- الفئات المنظمة للنص

تساعد هذه الفئات على تنظيم الهيكل الفعلي للنص، وتنقسم الى أنواع ثلاثة:

– فئات التنظيم الخطابي (العناوين الأساسية، العناوين الفرعية، الترجمات المصاحبة، المخطط المواضيعي؛ مخططات الأشكال أو الصيغ أو الأمثلة؛ الإحالات إلى المراجع أو الحواشي الببليوغرافية؛ التنقل النصي، العلاقات بين النص والصور، وما إلى ذلك).

– فئات تنظيم المحتوى (الأهداف أو الإشكالية؛ الموضوع، تغييرات مواضيعية؛ الاستنتاجات والنتائج والتعليقات الصورية، الملخّص أو الصياغات...).

– الفئات المنظمة «الحوارية» (ملاحظات المؤلف، التوجه المباشر الى القارئ، الإشارة إلى الاقتباسات، وجهات النظر الشخصية، وجهات النظر المغايرة، الأخذ على العاتق...).

وفي الصدد نفس، يمكن أن يستند البحث عن المعلومات إلى تحديد المؤشرات اللغوية التي تتعلق بالمصطلحات اللغوية، (التي لا تحتاج دائمًا الى تحديد والتي يمكن أن تنتمي إلى مجالات مختلفة)، لتحديد بعض الأجزاء النصية ذات الصلة بشكل خاص بالمعطيات اللغوية التي يجري فحصها. وتمثّل هذه العلاقات اللغوية، العلاقات الدلالية التي، بدورها، تبني النص أو الخطاب وفقًا لما يريده الكاتب.

البرنامج (تحليل الي دلالي للغة العربية ATSA)

هذه المنصة تتيح للمستخدمين تحليل النّصوص العربيّة دلاليًّا من خلال اعتمادهم

على الأدلّة والمؤشّرات اللّغويّة داخل النّصوص. ولدراسة الدلالات والمؤشرات اللّغوية نتّبع نظرية السياق النّصي (Contextual Exploration Method)، وهي التي تنصّ على: أن المعلومات الدلاليّة المرتبطة بأجزاء النّص يمكن التعرّف عليها من خلال علامات أولية لغوية تسمى المؤشرات (Indicators)، بالإضافة إلى مجموعة من القرائن التي تساعد على معالجة تعدد المعاني (Polysemy).

تقوم المنصة باسترجاع المعلومات وعرضها اعتمادًا على المحتوى، حيث يجري توسيم النّص بالاعتماد على العلامات اللغوية الدلالية. وهذا النظام يُعَرِّف أو يربط مجموعة من المؤشرات اللغوية مع قواعد تعريفية (Declarative Rules) لأداء التوسيم الدلالي للنص. وتتيح المنصة للمستخدمين إنشاء الخرائط الدلالية كما تقدم خدمات المعالجة الآلية السابقة (كالتجزئة) والمعالجة الآلية اللاحقة (كالتنقل بين النتائج والنصوص الأصلية).

وبالاعتماد على الفرضيات المختلفة التي تقدمها عملية الاستكشاف السياقي، برزت المبادئ العامة التي تستند إليها منصة على الشكل التالي:

- تحديد العلاقات بدلاً من المسميات، وذلك من خلال التحليل المرتكز على التذييل الدلالي للفئات النحوية أو الخطابية. وبالتالي، لا يعتمد النظام على استخدام انتولوجيا المجال ولا يحتاج إلى تحديد أولي للمسميات. وكذلك يمكن معالجة أي نوع من النصوص.
- إدخال السياق في النمذجة نفسها من خلال استغلال البنية الشكلية.
- التمييز بين المؤشرات الأساسية والمؤشرات الثانوية.
- الاعتماد على نظام قائم على قواعد الاستكشاف السياقي، وهي قادرة على تحديد المؤشرات القابلة للرصد تلقائيًا في سياقها، من دون اللجوء إلى المعالجة المسبقة.

كما ان هناك معايير عامة تتعلق بالجانب الفني والتنفيذي للمنصة، أو الأهداف المراد تحقيقها ومنها:

- تسهيل البحث واستخراج المعلومات من النّصوص الموسومة.
- استرجاع المعلومات (Information retrieval)، وهو أحد التفصيلات الفرعية في نظام المعلومات، ووظيفته الأساسية تتجلّى في تخزين المعلومات واسترجاعها وفقًا لاحتياجات مجتمع المستفيدين.
- التنقيب في النصوص لاستخلاص معلومات عالية الجودة من النص. وتشمل هذه المهام النموذجية للتنقيب تصنيف النصوص، تجميعها، واستخراج المفاهيم، وتحليل المشاعر، وتلخيص الوثائق.

- وضع قاعدة أو نظريّة وتطبيقها والتأكد من صحتها عبر اختبارها على مكانز Corpora معينة. وإعادة بناء النظريات أو القواعد (التدقيق في النظرية Refinement) من خلال المخرجات Output.
- استكشاف دلالي للنّص؛ من أجل تعزيز استخراج المعلومات واسترجاعها من خلال التوسيم التلقائي للعلاقات الدلاليّة.
- دراسة ظواهر دلاليّة مختلفة ضمن نص معيّن مثال: التضاد, والترادف.
- الاستخراج التلقائي للمعلومات الدلالية والخطابية من السجلات النصية.
- البحث عن إجابات من خلال استخراج المعلومات من الويب.
- تهدف إلى انشاء تطبيقات فعلية قادرة على تلبية الاحتياجات الحقيقية للمستخدمين النهائيين (أوراق الملخصات، البحث عن المعلومات، البحث الدلالي، إلخ).
- واجهات سهلة الاستخدام؛ فلا يفترض أن يمتلك المستخدمون مهارات حاسوبية عميقة، فقد يكون المستخدم لغويًا أو أديبًا أو متخصصًا في أي مجال آخر. لذلك فإنّ أقلّ معرفة ممكنة بأدوات تكنولوجيا المعلومات تفي بالغرض لاستخدام هذه المنصة.
- استخدام التقنيات المعيارية والموحدة، وذلك لجعل نتائج المعالجة قابلة لإعادة الاستخدام بسهولة بواسطة التطبيقات الأخرى. إن اختيار لغة برمجة مثل Java script ولغة التمثيل وتبادل البيانات مثل XML (مع ترميز UTF-8 وDTD المرتبطة بها) هي خير مثال على ذلك.
- تقديم المعلومات نفسها على مستوى التذييلات التوضيحية، وبغض النظر عن المحتوى الذي تمت معالجته. سيقود ذلك إلى تجريد معالجة معينة مرتبطة بهذا المحتوى أو ذاك، والتفكير بشكل أعم في خوارزميات المعالجة. والميزة تكون في القدرة على التكيف مع محتوى جديد ومهام جديدة.

انطلاقًا مما سبق، جرى تصميم وتنفيذ مختلف وحدات النظام التي نحتاجها لسلسلة معالجة ATSA. وقد اتبعت هذه العملية الخطوات التالية:

1. تحليل الاحتياجات وبيانها.
2. تحديد المواصفات.
3. اختيار طريقة التنفيذ (مثل لغة البرمجة).
4. التنفيذ (النموذج الأول).
5. الاختبار والتحقق من المعطيات المختلفة.
6. استخدام التطبيق "النهائي".

البنية المفاهيمية لـ ATSA

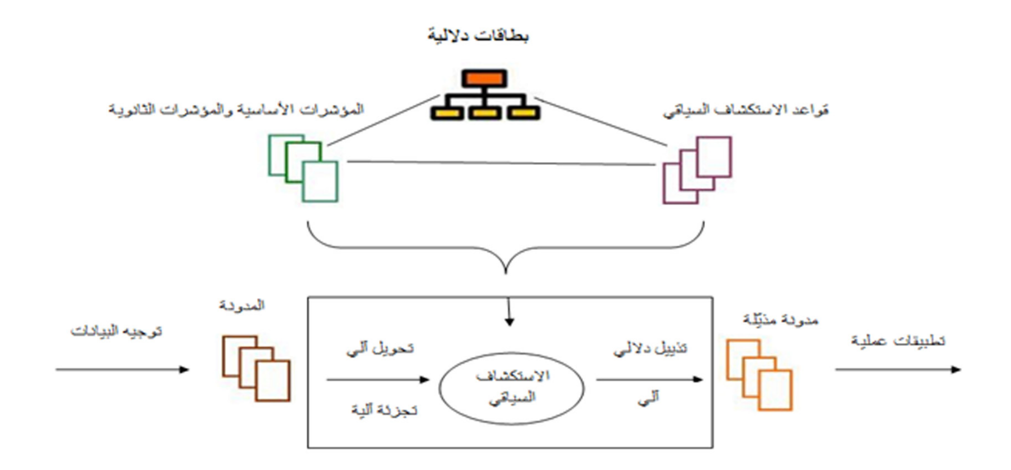
لقد دفع تصميم ATSA واستخدامه في تطبيقات مختلفة إلى فهم تدريجي لمجموعة من المشكلات المنهجية المتعلقة بتطبيق مبادئ هندسة البرمجيات وقد مثلت هذه الإشكاليّات بالتساؤلات الآتية:

- ما البنية أو الهيكلية المطلوب تنفيذها؟
- كيف نختار التمثيل المرئي للبيانات المعالجة؟
- تؤدي المعالجات المطبقة على المدونة إلى إنشاء تذييلات دلالية متعلقة بالنص، فما هي هيئة البيانات التي يجب اختيارها؟
- كيف تجري عملية ترميز المعلومات وإرفاقها بالنص، خاصة في وجود مستويات عدة من المعالجة؟
- ما الإجراءات التي ستبسط التبادل بين بناء قواعد الاستكشاف النصي والتطبيق على المدونة والتقييم؟

وكما هو الحال مع العديد من الأدوات المماثلة (بما في ذلك GATE وUIMA و EXCOM−1 وEXCOM −2)، فقد جرى إنشاء نموذج معالجة متسلسلة لبرنامج ATSA (بحيث إنّ مخرجات كل وحدة من الوحدات تشكل مدخلا لما يليها)، وهذا من أجل تيسير المعالجة. هذا التحليل اللغوي المعقد المفكّك إلى مهام—فرعية أولية يضمن تأمين النمطيّة في المعالجة، وهي التي تعزز، أولاً، إعادة استخدام المكونات في سياقات مختلفة. وبالتالي فإن هذا يلبي معظم الاحتياجات. وتتكون منصة ATSA مفهوماتيًّا من منظومات ثلاث:

1. منظومة المعالجة المسبقة للمدونة: تتضمن الحصول على نصوص المدونة المطلوب تحليلها و"تنظيفها" وتقسيمها.
2. منظومة التذييل الدلالي: تشكل هذه الوحدة قلب النظام وتتكون من التذييلات الدلالية الخاصة بمحتوى المدونة الذي يُطبق عليه التحليل الآلي.
3. منظومة ما بعد المعالجة: بعد مرحلة التذييل الدلالي، يُتوخى تنفيذ تطبيقات مختلفة.

اذًا يجري تصميم بنية ATSA على أساس مجموعة من الأنظمة الفرعية التي تدير الموارد اللغوية في مراحل عدة: تنظيف المدونة وتجزئتها، والتذييل وفقًا للمؤشرات والقواعد اللغوية المدخلة، وأخيرًا المعالجة اللاحقة التي تستثمر التذييلات الدلالية التي جرى الحصول عليها.



تقييم البرنامج

بعد تحليل النتائج الصادرة عن المعالجة الآلية للنصوص التى تكونت منها المدونة وتحديد أسباب الخطأ في استخراج الجمل بشكل صحيح، ومن أجل الحصول على النتائج المضمونة، قمنا بعملية تقييم للبرنامج من خلال الاستخراج اليدوي للمعلومات ومن ثم قارنّاها بالنتائج التي حصلنا عليها. عندها تمكنّا من تعديل الخوارزميات للحصول على نتائج أكثر فعالية وأكثر دقة.

وقد جرى تطبيق البرنامج على مدوّنة مؤلفة من أكثر من 1000 نص وحصلنا على النتائج الآتية:

- الجمل المكتشفة من قبل البرنامج.
- جمل اكتشفت بشكل صحيح.
- جمل صحيحة تم تحديدها يدويًّا.

وبناءً على ما تقدم حاولنا تقييم الطريقة المقترحة، وحصلنا على نتائج تم تلخيصها في (الجدول رقم 1) معتمدين على مجموعة معايير وهي الدقة، الضجيج، الاسترجاع وال اف– قياس.

الدقة (Precision): نسبة الجمل التي اكتُشِفت بشكل صحيح إلى عدد الجمل التي جرى استخراجها من البرنامج.

الدقة =

- الضجيج: 1– الدقة
- الاسترجاع (Recall): نسبة الجمل التي اكتُشفت بشكل صحيح إلى عدد الجمل الصحيحة.

الاسترجاع=

- الصمت:1− الاسترجاع
- أف. قياس: وكلما زادت قيمته هذا المعيار كان المصنف ذو فاعلية ودقة أكبر

أف قياس=2*

	الاكتشاف العلمي	القول والاقتباسات
عدد الجمل	12875	6437
الجمل الصحيحة	12115	6200
الدقة	94%	96%
الضجيج	6%	4%
الإسترجاع	90%	92%
الصمت	10%	8%
أف. قياس	91.96%	93.96%

تقييم المنهج من حيث الدقة

كلما كانت قيمة «الدقة» مرتفعة كان عدد الجمل الدخيلة ضئيلاً. ويرتبط قياس الدقة بقياس عدد الجمل الدخيلة. وينخفض عدد الجمل الدخيلة بارتفاع « قياس الدقة» في استخراج الجمل، فإن دقة البرنامج المرتفعة لا تسمح للكثير من الجمل الخاطئة بالظهور. وسنعرض للأسباب التي أدت إلى استخراج الجمل بشكل خاطئ، والتي يمكن معالجتها من أجل رفع قيمة «الدقة» وخفض عدد الجمل الدخيلة التي لا علاقة لها بالموضوع.

وفيما يتعلق بقياس الاسترجاع، فقد اخترنا 100 نصاً من المدونة عالجها برنامج «ATSA“ وقام بتوسيمها دلالياً. وتكمن صعوبة قياس الاسترجاع بالحاجة الى العمل بالتوازي بشكل آلي ويدوي على النصوص. إذ إنّه من الواجب يدويًّا استخراج الجمل الدالة على النتيجة من النصوص العلمية، ومن ثم معالجة هذه النصوص آلياً، ومن بعد

ذلك مقارنة النتائج الآلية واليدوية لمعرفة عدد الجمل التي لم يستطع البرنامج توسيمها واستخراجها آليا بشكل صحيح، لذلك كان العمل على عدد قليل من النصوص. وقد وصلت نتيجة الاسترجاع إلى 90 % .

بناء على ما تقدم تمكنّا من حصر الأخطاء التي كانت السبب الرئيس في تقليل نسبة الدقة بالآتي:

1. **أخطاء إملائية:**

كما ذكرنا أنفاً فالمدونة التي تم العمل عليها هي عبارة عن مقالات سياسية، ثقافية، وعلمية. جرى تجميعها من موقع الإنترنت، وهذا ما يجعل نسبة الأخطاء اللغوية والنحوية كثيرة جداً، فكلما ارتفعت نسبة الأخطاء انخفضت نسبة الدقة في البرنامج. بالإضافة إلى أن الكتابات المعاصرة، أي تلك التي تجمع، في كثير من الأحيان، بين الفصحى والعامية (تختلف اللهجات العامية وتتعدد حسب المناطق) أو حتى استحداث كلمات جديدة من أصعب التحديات التي قد تواجه المعالجة الآلية.

2. **تشكيل الكلمات:**

ونعني بتشكيل الكلمات استخدام الحركات (الفتحة والضمة والكسرة والسكون) في ضبط الكلمات. وتكاد تخلو أغلب النصوص من هذه الحركات. وهي، إذا ما استخدمت، فإنها تُكتب على آخر حرف في الكلمة لا أكثر. ويقود هذا الأمر الى عدم التمكن من قراءة النص بشكل صحيح، إلا عندما يكون القارئ عارفاً وملمًا بالقواعد العربية. على القارئ أن يفهم أولاً الجملة حتى يتمكن من قراءة النص قراءة صحيحة من دون حركات، فكيف الحال ببرنامج المعالجة الآلية للغة. يستخرج البرنامج الجملتين التاليتين لعدم استطاعته التمييز بين كلمة «عالِم» و«عالَم».

عالم (بفتح اللام): نحن نتحرى الدقة والأمانة قبل كتابة أو نشر أي معلومة في عالَم الإبداع.

عالم (بكسر اللام): أدى إبداع العالِم إلى اكتشاف دواء لمحاربة السرطان.

لم يميز البرنامج بين كلمة عالم (بكسر اللام) والتي تعدّ من أسماء المهن المستخدمة في النصوص العلمية وكلمة عالم (بفتح اللام) أي ما يحيط بنا. رغم أنّنا اتحنا للمستخدم ميزة إلغاء التشكيل من النص، أو الإبقاء عليه خلال المعالجة، إلّا أنّ هامشًا قليلًا للخطأ بقي بالنسبة إلى التشكيل، وذلك يعود إلى مهارة الكاتب الرئيس للنص وإتقانه للغة العربية. ويفرض غياب تشكيل الكلمات مشكلة من الصعب حلها، لأنها تتعلق بالنص الأصلي الذي سيستخدمه البرنامج كما هو من دون أي تعديل. فلا يمكننا بالتالي، تشكيل الكلمات ومن ثم استخدام النص، لأن ذلك يأخذ الكثير من الوقت والجهد حيث علينا تشكيل كل حرف من الأحرف.

3. **تعدد المعاني:**

تملك الكلمة الواحدة أكثر من معنى واحد. فهي تتشابه فقط من حيث الشكل. وبما أن البرنامج لا يستطيع تمييز المعنى، ويعتمد فقط على شكل الكلمة، فهو قد يستخرج جملاً لا تتعلق بالنتيجة.

مثال 1: **سجلت الباحثة** الملاحظات على الورقة أمامها.

مثال 2: سجلت الباحثة تدهورًا في مستوى البروتين في أجساد من تناولوا الفيتامينات.

يفيد الفعل «سجل» في المثال 1 معنى «دوّن» أو «قيّد» وليس المعنى المطلوب كما في المثال 2 «أثبتت أو اكتشفت» ولكن يصعب على البرنامج استنباط المعنى الحقيقي للكلمة، وبالتالي يستخرج الجمل بناء على وجود المؤشر الأساس أو المحفز.

4. **المعنى بناء على تركيبة الجملة:**

قد تفيد الكلمة المعنى الدال على النتيجة ولكن، وبحسب تركيبة الجملة وصيغتها، لن تدل الجملة التي يستخرجها البرنامج على معنى النتيجة المطلوب.

مثال 1: ورد في الدراسة فيروس السيدا كمثال.

لا تدل هذه الجملة المستخرجة على النتيجة في هذا المثال، مع أن الفعل «ورد» يعني «ذكر» يمكنه أن يدل على النتيجة في حال كانت تركيبة الجملة تساعد على ذلك. يؤدّي تركيب الجملة دوراً في أن تكون صحيحة الاستخراج، إذ إنّ هذه الجملة لا تملك المعلومات الكافية لتعني النتيجة، مع العلم أن الفعل «ورد في» مؤشر أساسي والدراسة مؤشر محفز يملكان المعنى الصحيح للدلالة على النتيجة.

5. **ارتباط الفعل بمؤشرات سلبية:**

تدخل بعض الحروف على الفعل فتغير معناه تماماً مثل أدوات الاستفهام وحرف السين / سوف وحرف التقليل «قد» وحروف الترجي والتمني والشرط وغيرها من الحروف الأخرى. تُغير هذه الحروف معنى الجملة وتجعل استخراجها خاطئاً. ونحن لم ندرس في بحثنا المؤشرات السلبية التي قد تلغي جملة ما.

مثال:

أ. **أدوات الاستفهام:** الهمزة، هل، كيف، لماذا، الخ

هل اكتشف العلماء اكسيرًا يمنع الشيخوخة؟

هل اخترع الفراعنة الطائرات منذ ثلاثة آلاف سنة؟

كيف يصمم شبكة تقوم بتحويل رزم البيانات على موجات الراديو

ب.　سوف/سين المستقبل

سوف يخترع جهاز لصد الصدمات الكهربائية.

سيطور العلماء تقنية لإدراج جهاز قابل للتعلم داخل الكبميوتر ليتصرف وفقا لما تمليه الظروف المحيطة

ت.　حرف التقليل «قد»

السكريات في أعماق الفضاء قد تكشف عن أدلة حول أصل الحياة قد تتشكل السكريات

ث.　حروف الترجي والتمني والشرط «لو، ليت، لعل، اذا» الخ

— **لو** اكتشف العلماء طريقة تحويل ثاني أوكسيد الكربون إلى وقود

تشكل كافة الامثلة المذكورة أعلاه جملاً تتضمن مؤشرات دالة على النتيجة ولكنها تتضمن مؤشرات سلبية «هل، كيف، لو، قد، سوف». وبالتالي، فإن هذه الجمل لا يمكن أن تحتسب بأنها تدل على النتيجة لأنها تتضمن حروفاً وأدوات تمنحها معنى جديداً.

خاتمة البحث

هذا البحث محاولة جدّيّة لتطوير الواقع الحوسبيّ للغة العربيّة، وهو محرّك سياقيّ إحصائيّ تجميعيّ، ويتّسم بالذكاء الافتراضيّ، ذكاء مستنبط من خلال طبيعته، إذ به يحزم الموضوعات ضمن حزمات بحسب رغبة الباحث، ويقوم بالتوسيمات اللازمة، ويبتكر الترسيمات الميسّرة والموضحة، ويعمد إلى التقنيّات الترميزيّة بالأشكال والألوان، ويحاول أن يكون دقيقًا إلى حدّ تسليط الضوء على أخطاء اللغة إن وُجِدت في النص المعنيّ.

ومن أجل إتمام هذا البحث كان التوضيح لخصائص اللغة ومستوياتها تمهيدًا لإدماجها في المحرّك الآليّ، ثمّ كان التعريج على صعوبات حوسبة اللغة، وكانت هذه الصعوبات تتجلّى في غياب الحرف التاجيّ، ما يجعل الأمور معقّدة من ناحية التمييز بين اسم العلم والصفة مثلًا... علاوة على أزمة التشكيل والأخطاء الإملائيّة، وعلامات الوقف والترقيم... ما يؤدّي إلى مشكلة فعليّة في البرنامج... ثمّ كان الحديث عن البرنامج وكيفيّة اشتغاله في النصوص وكيفيّاته التنقيبيّة...

وفي نهاية المطاف، إنّ حوسبة اللغة العربيّة سياقيًا، لمن الأمور بالغة الأهمّيّة، وهي ليست من باب الترف الفكريّ أو إضاعة الوقت... ففي زمن تستبدّ به التكنولوجيا وتستبيح الميادين كافّة، كان حريٌّ باللغة العربيّة أن تخوض هذه التجربة، وعلى الرغم من كل المعوّقات، فإنّ إمكانات التطوير ممكنة، مع تضافر الجهود وتبادل الآراء وإنشاء المؤتمرات من أجل هذا الهدف.

المصادر والمراجع العربيّة

ابن جنّي،2001، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط1، بيروت، دار المكتبة العلميّة.
ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، 2004، لسان العرب، تح: عبد السلام هارون، ط3، بيروت، دار صادر.
خضير، ع، 2018، علم الدلالة، ط1، الجزائر.
الخولي، م ع ، لا تا، علم الدلالة، ط1، ص:13، دار الفلاح للنشر.
درويش، ع، 1987، دراسات في علم الصرف، ط1 ، ص:21، مكتبة الطالب الجامعي.
الراجحي، ع، 2007، التطبيق الصرفي، ط1،ص:10، بيروت، دار النهضة العربية.
شلواي، ع، 2010، نظرية الحقول الدلالية، بسكرة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر.
طرزي، ف، 2005، الاشتقاق، ط1، ص:24– 28، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون .
الطيب، ع، لا تا، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة، ط2، ص:– 127– 124– 176– 177– 153–152، المغرب، دار أفريقيا الشرق.
عطا، إ، 2014، دور الدلالة المعجمية في بناء الدلالة القملية، جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي.
الفضلي، ع، 2012، مختصر الصرف، ص:7، لا ط، بيروت، دار القلم.
قاسم، م أ، 2003، علوم البلاغة، ط1،ص:139، بيروت، المؤسسة الحديثة للكتاب.
القيسي، خ، 2010، الوجيز في مستويات اللغة، ط1، ص: 17–16–15، عمان، دار يافا العلمية.
مراد، غ، 2014، الإنسانيات الرقمية، ط1،ص: 78– 89، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.
نصير، ع، 2006، الفجوة الرقمية في اللّغة العربيّة، ط1، ص: 43– 84، الأردن، مجمع اللغة الأردني.

المراجع الأجنبيّة

Desclés J.-P., 2003, «La Grammaire Applicative et Cognitive construit-elle des représentations universelles ? », in Linx, N°. 48pp: 139- 160.
Desclés J.-P., 2006, «Contextual exploration processing for discourse automatic annotations of texts », Actes de FLAIRS 2006, Melbourne, Floride, 11-13 mai, Invited Speakers. Pp : 281- 284.

(Endnotes)

1– نقوم الآن بذكر الأجزاء فحسب تحاشيًا للتكرار، إذ إنّ توسيع الأقسام سيحضر مع بداية الشقّ العمليّ للبرنامج في خضمّ البحث.

2– يشتهر ابن جنّي في تعريفه الشهير للغة: ”وحدّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم...“ لمزيد من الاطّلاع مراجعة كتاب الخصائص وغيره لابن جنّي.

3– تعريف ومعنى كتب ومدرسة حسب ما ورد في معجم المعاني الجامع .

4– سوف نعمد الى تفصيل مشاكل السياق واللبس اللغوي من الناحية اللغوية والحاسوبية من البحث لما في ذلك من أهمية في بحثنا وخاصة اننا اعتمدنا بشكل رئيس على السياق الدلالي ببناء خوارزميات البحث عن المسميات.

5– لألفاظ التي ترجع إلى أصل واحد تشترك في عدد من الأصوات، وهي غالبا ثلاثة، وهي مادّة الكلمة وأصلها Étymologie والعنصر الثابت فيها، يدركها السامع، فيتعرّف على صلتها وارتباطها ببعضها.

6–التّوليد على المستوى الاصطلاحي: (فيعني استخراج أو استحداث أوزان وكلمات جديدة، لها أصول عربية أو مقيسة على العربية. وكثيرا ما يرتبط بالصّيغ الصرفية وأنواع الاشتقاق، كقياس كلمة على أخرى، أو تتابع المفردات ونموّها أو البحث في الفروع المتحوّلة عن الأصول)

7– الإلصاق (agglutination) هو إلحاق بعض الزوائد أو اللواصق(Affixes) للجذر اللغوي فتنتج عن ذلك مجموعة من المورفيمات (morphemes) أو الكلمات التي تنتمي إلى هذا الجذر اللغوي الواحد.

attitudes, it would be supremely efficient to shape the curriculum on high standards through which reading is consider a cornerstone in the teaching learning process on one side and on the child's habitual hobbies on the other.

References

Bogel, A., & Rapids, G. (2018, November 2). I'd Rather Be Reading. Retrieved from Bob on Books: https://bobonbooks.com/2018/11/02/review-id-rather-be-reading/

Bridges, L. (2014). The joy and power of reading. California : California English.

Clark, C. (2011). Setting the Baseline: The National Literacy Trust's first annual survey into reading . London: National Literacy Trust.

Clark, C., & Rumbold, K. (2006). Reading for pleasure a research overview . London: The National Literacy Trus.

Clark., C., & Zoysa, S. D. (2011). Mapping the interrelationship of reading enjoyment, attitude, behavior, and attainment: An exploratory investigation . London: National Literacy Trust.

Davis, J. (2020, March 18). Reading books can positively impact your mental health. Retrieved from Yahoo news: https://in.news.yahoo.com/amphtml/reading-books-positively-impact-mental-103200315.html

Houston, S., Lebel, C., Katzir, T., Manis, F., Rodriguez, G., & Sowell, E. (2015, March 26). Reading skill and structural brain development. Retrieved from PMC: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4128180/

Jonides, J., Lewis, R. L., Nee, D. E., Lustig, C. A., Berman, M. G., & Moore, K. S. (2014, April 1). The Mind and Brain of Short-Term Memory. Retrieved from PMC: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3971378/

Kirsch, I., Jong, J. d., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). Reading for change Performance And Engagement Across Countries. Paris: Results From PISA.

Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2016). The impact of Pleasure Reading on Academic Success. The Journal of Multidisciplinary Graduate Research , 48-64.

comprehension skills, word analysis skills, Vocabulary recognition, getting the main idea, and reading for specific details. Students' could learn to write through mysterious process of putting all of these elements together. Good educators who invest most of their humane efforts on enhancing students writing skills by linking the students' experience with the experience of other people from reading variety of stories. Because when students read they are affected by the images and characters of the people in the stories. When they are enriched with ideas, images, and vocabulary, that kind of reading will enhance their writing skills.

It was lately proved that reading affects writing which also has its influences on reading. According to major English Language Arts Professional Organizations, writing instruction is most effective when linkedwith reading instruction. Research confirmed that children who read extensively become better writers. Also, through reading a variety of genres children learn text structures, organization, in addition to style and language usage. Learning these skills tremendously helps them in the writing process.

Furthermore, reading stories provides students with images they can use in their stories. Reading poems, for example, helps them imitate great author`s style. At schools, students read to comprehend, then the information grasped is transformed into a written text, either through assignment or through exams. Therefore, reading plays a major role in writing.

Reading and Entertainment

It is really profound to have a sincere friend who joins you in your serene moments and holds you within. And there is no better friend than a book. Spending enjoyable times reading will not only help you expand your knowledge and mental abilities, but will also plant enjoyment as you seize your time delving through the eyes of someone else's perspectives.

Those who spend their time scrolling through books do understand the happiness a book reflects. Actually, the following quote stated by Anne Bogel and Grand Rapids sums up everything, "We are readers. Books are an essential part of our lives and of our life stories. For us, reading isn't just a hobby or a pastime; its a lifestyle."

Conclusion

In brief, it's naïve to think that knowledge on its own is enough, for it should be wired with morals and values. Such ultimate goals are greatly plowed in the books that our children read and are raised upon. Since books have such a great power in seeding our children's characters and manipulating their

are full of varieties of books. Some of these books are full of contradicting and even clashing standards that may run against our own ethics and morality, conflicting to what parents are trying to build in their children. Therefore, choosing good books that balance between values and morals is a necessity as it has a hand on building a child's character. Through the book read, children will gain moralsand practice values. Who has the ability to refer us to choose good book? a librarian, a teacher, or a parent? Whom do we depend on to choose the right one that is based on the suitable values and morals, and the level and the ability of the child? Who is able to compile a list of books to help us grow, learn, and master varieties of skills?

Books have multiplepurposes that form the umbrella under which several topics are found. These topics might be about love, happiness, moralities, patriotism, prayers, social skills, or languages. Others reflect innumerable topics that detect countless life aspects.

That is why books make us grow in many different areas. Books change our characters, moods, attitudes, our feelings and our perceptions.

Some of these books are good for criticizing, while some others are good for analyzing. Some are good for comparing with other genre, whereas some other reflect history or culture. Some are good for instructions, while some are good for teaching new skills and ideas. So, we have to have the skill of choosing correctly. When teachers, parents, caregivers want to choose, they have to know that nice elegant covers, prestigious elite resources, famous authors, impressive titles, and even the number of pages do not value the book and judge it to be good or not.

What makes a book good is the reputation of the author, the resources used in the book, the content of the book, and the values and the principals covered within.

Some authors write books based on their perceptions, vision, views of the world, and experience, but some others write about happiness. We might see the title fancy, and we start reading while the book tries to convince us to be happy. We keep reading hoping that after finishing the book, we will become happy, but we finish the book and go over what we have read several times, but in vain. The conclusion is that the book didn't change anything, but it only made us busy for the time being.

Reading and Writing

Teachers' style affects students tremendously, the way they teach aspire them. The way of teaching literature lead to work on reading as a rangeof

raise educational standards. Moreover, research showed that children who read are at above level of their age, and they hold a positive attitude.

Educators' Responsibility
Good language and art educators have to be fully aware of the benefits of pleasure reading, so they have to engage their students in a wide selection of reading (Cullinan, 2000). Unfortunately, some educational systems fail to establish a culture that values reading (Rich, 2007). Recent studies held by the National Reading Panel (2000) focused on the importance of developing independent readers in elementary school due to the beneficial aspects it reflects.
Other studies made by(Whitten, Labby, & Sullivan, 2016)indicated that pleasure reading and academic success are directly related. However, there are factors about pleasure reading and student academic performance that need to be explored by teachers such as: fiction or non-fiction,specific genres, time spent on reading, and the surrounding atmosphere.Based on research reading is the foundation on which academic, personal success, and work success can be built. Therefore, educators shouldn't limit reading to one type of knowledge, they should encourage students to love variety of reading to take advantage of all kind of knowledge around them. Choosing good books is a skill that is worth of practicing and mastering to make the reading not only an enjoyable journey, but a journey to reveal the unknown.

There are approximately around 134,021,533 books in the world. Every year between 600,000 and 1,000,000 books are published only in the US. So, it is not easy for students to choose the right book, and reading the unnecessary books is a waste of time. Therefore, readers should not be misled by the myth of bestselling books, or by the attractive cover, or look for genre, or ask for recommendation, or go online to choose the good book. They have to receive guidance by a knowledgeable mentor, coach, or teacher in order to make the best suitable choice.

Good Choice of Books
Choosing a good book should be based on specific rules. Choose books that add to knowledge, have values, teach new experiences, ideas, perceptions, and new experiences, and those that connect your stored information to the new ones you grasp to come up with new brilliant ones.
Books can be found online, at the bookstore, or at the libraries. These places

and reading. Aristotle believed that literature has healing effects. Furthermore, in the 18 century, most mental health centers in Europe established libraries. A research from Oxford University Press argues that reading challenging language uplifts the brain and enhances mental health.
For further elaboration, Stylist Classics from William Shakespeare and Charles Dickens were proven to help relieve depression and chronic pain.Dr. Paul Byrne explained the benefits of reading as he said, “Bibliotherapy, quite simply, is about books as therapy. It’s not meant to take the place of medicine, but it can complement it.” (Davis, 2020).
Queen Victoria greatly admired the work of Alfred Lord Tennyson to the extent that she told him that his poem, a requiem for the poet’s friend Henry Hallam, provided her with great comfort. She has even told him how relieved she felt as she read his works which compensated the loss of her husband.
Ancient Greeks’ literature also demonstrated evidence of the therapeutic use of poetry to ease physical and emotional health (Rojcewicz, 2004).
The ancient Greeks used poetry as therapy, and the first one to use poetry therapy was Soranus, a Roman physician, who prescribed tragedy for his manic patients and comedy for the depressed.
It was actually a reinvention of a traditional idea.
Some books form a good source for biblio-therapy, Mentors should be able to help readers what to choose for this purpose.
As a complement of what is mentioned above, pleasure or biblio-reading can also help in building different skills such as: enhance reading comprehension, increase background knowledge, elevate student’s vocabulary skills, enhance the understanding of human behavior, and help empathize with others (Murphy, 2013). Furthermore, research has shown that students who read for pleasure have shown greater academic success and in the work-force than who those never read (National Endowment of the Arts, 2007).
Research has proved that reading for pleasure can enhance empathy, improve relationships with others, reduce mild depression and improve wellbeing. It also proved that reading for pleasure improves performance and achievement. According to Clark and DeZoy (2011), there is a positive relationship between enjoyment and accomplishment. Reading itself is an enjoyment process. Clark (2011) who did a survey on 18,000 young people found out that those who enjoyed reading were six times more than those who didn’t enjoy.
Also, OECD (2002) found that reading enjoyment is more important for children’s educational success. Clark and Rumbold(2006) argue that reading for pleasure could be one important way to help combat social exclusion and

Finally, as mentioned above, reading is known to broaden the mind and imagination by stimulating the brain's right hemisphere, which is the creative intuitive side. Reading fiction or life stories, or any kind of reading can open our minds to new aptitudes, new ideas, and reveal totally different worlds, especially books about any of the genres of science fiction. Speculative, hard or any of the other genres of science fiction can take you to places you've never ever been, and may never visit in real life. And after you've seen other worlds, you probably won't be satisfied with the world in which you grew up. However, being discontent is a good thing because it makes people try harder to make things better. Reading changes everything, so grab a good book and settle in for a fabulous ride.

Research at Stanford University claims that showed that the brain function differently when reading for pleasure or focused reading. It showed that the blood flows in a different way depending how reading is conducted. Reading literature that describes imaginary events and characters enhances imagination, especially when the reader is totally engaged. Psychologists David Comer Kidd and Emanuele Castano, at the New School for Social Research in New York, have proved that reading literary fiction enhances the ability to detect and understand other people's emotions, a crucial skill in navigating complex social relationships. The study's lead author, neuroscientist Gregory Berns, statedthat it also taps into a process known as grounded cognition. "The neural changes that we found associated with physical sensation and movement systems suggest that reading a novel can transport you into the body of the protagonist. We already knew that good stories can put you in someone else's shoes in a figurative sense. Now we're seeing that something may also be happening biologically,"he commented. Gaining another chance to settle and read enjoyably forms a hugely beneficial reason for enriching our mental health.

Reading Enhances Mental Health

Along with the relaxation that goes hand-in-hand when drowning deep into a good quality book, reading non-fiction subjects that fascinate the reader can bring immense tranquility, which helps the mind and the body. This process will help tensed up muscles to relax. Also, pain can be eased. We all have stressors in life, from relationships, work, family, or health problems. However, when delving in an engaging work of fiction, all of these will fade away. Ancient Romans indicated that there is a relationship between medicine

new ideas in our brain, and with the stored ideas we have in our brain, we can synthesize brilliant ideas! Every time we read a variety of good books about a variety of topics, we tend to reveal new experiences. This will enableus to connect to countless ideas from different resources and build on new insights. The more of these colorful ideas we have, the more we surf deeper in knowledge, and the more we unwrap layers of beauty and light.The more we uncover layers of meanings and aspects, we dig deeper into the depth of the ocean until our eyes are widely opened. When the light spreads all over, we are able to think, to live in harmony, and in peace.This is the mental aspect that reading a book reflects.

Reading Enhances Imagination

Reading improves a reader's imagination in a way that's like muscle memory in physical activity such as dancing and practicing sport i.e. when a muscle movement is practiced over time, it creates a long-term muscle memory, allowing the task to be performed without conscious effort. The scientists also found out that while totally focused on reading a novel, readers may forget their problems and let their imaginations soar. Brain networks can be reconfigured for days and this may help shape a child's brain.

Imagination is important for children. Albert Einstein considers that imagination is more important than knowledge because with a good imagination, they will have the ability to find new discoveries, and they have the capacity to create. Furthermore, scientists and educationists now know that reading can broaden the imagination by stimulating the right side of the brain, literally opening up a person's mind to new ideas and possibilities. Reading also helps us to analyze and experience the world through the lives of others, while analyzing fictional characters.

.

The Areas That May Be Enhanced by Reading:

1. Expanding vocabulary
2. Improving articulation
3. Building confidence and self-esteem
4. Improving memory
5. Strengthening analytical skills
6. Improving focus and concentration
7. Defending against dementia
8. Improved writing skills

individuals in the world attained their knowledge from books.According to Bridges (2014), many of our revered celebrities and leaders are avid readers. Accessing books for great authors helps you have a conversation with the author, share his/her thoughts, ideas, and perceptions. It boosts your feelingsas if you get to sway with the music, embracethe moon, have a nap on the cloud, participate in a lovely talk with the streams, whisper to the stars, or listen to the symphony of the most gorgeous orchestra, and it tickles you through creating a secret smile on the walls of your heart.

Reading and Brain Elasticity

In the past, researchers believed that brain growth will stop at birth, and that by lifetime, the brain cells will shrink. However, these days, researchers believe that the brain will grow in size and shape in response to learned skills, experiences, and information. The richer the experience is, the larger and heavier the brain becomes. When we raise our children in a rich environment, we enhance their brain, the dendrites, neutral pathways, and connections which become much longer and more complex. More brain pathways generate a greater speed and efficiency of the brain signals. Therefore, the mental abilities expand and develop. Such enriched environment enhances the brain by enabling it to perform complex memory tasks, such as learning faster than others. Readers tend to interact positively and they produce a persistent attitude towards tasks and challenges.

The brain consists of rote memory, working (short-term) memory, patterning and connections to relational memory, and long-term memory storage. The rote memory is required for students because it deals with information that is memorized through repetition (Jonides, et al., 2014). Therefore, educators and policy makers can do a lot to create a rich positive environment for students through which they learn and store info. One of the important things they can do is to encourage students to attain the habit to read.

Maryanne Wolf explains, (in Proust and the squid: the story and science of the reading brain) that reading has been invented few thousand years ago, and because the brain has an extraordinary ability, this invention have transformed the intellectual evolution of human beings, it shaped our brain and it expanded the ability of the brain to think.

When we read, we hold a huge amount of ideas and knowledge in our memory, the brain has the ability to connect between different ideas and different types of knowledge to come up with new solutions, with creative ideas, with new vision, and new perceptions. Each time we read a new book, we are carving

as a function of reading skills (Houston, et al., 2015). However, the ways in which developmental changes in brain structure relate to reading acquisition in children remain largely ambiguous. Given the negative individual and societal implications associated with illiteracy in both children and adults, furthering our understanding of these changes as they relate to typical brain development is necessary, and may be useful for the development of targeted reading interventions.

Learning to read is a protracted developmental process supported by the parallel development of multiple cognitive and linguistic skills, including fluency, accuracy, and phonological awareness. These skills begin to emerge prior to the onset of fluent reading and are refined as one continues to learn, such that learning to read is likely a facilitator and an outcome of other developmental processes, including brain maturation.

Books are like orchids,botanical gardens, or fairylands. Some books urge the reader to fly on a magic carpet. While some others make the reader reconnoiter wonderland, surf the seven seas, cruise the magical islands, navigate the oceans, or sail the big waves. Books caress readers,teach them, guide them, and change them. Some help readers reveal secrets, legends, and fairytales. They make the readers rise. They help clarify ambiguity, they interpret, and even explain. They shape the thoughts, the perceptions, the views of readers, and their dreams. They help in decision making, lead, coach, mentor, chaperon, direct, ad also instruct the reader. Books interpret our dreams, they sharpen our vision, help us set goals and make our life better. From books we learn esthetic qualities and wisdom. Books have all the essential elements of learning to express oneself elegantly and persuasively. If we want to learn about anything in life, we have to consult the book. If we want to delve in writing, we have to read. If we want to prepare for any research, we have to read. If we need to become articulated speakers, we have to read. Moreover, if we need to prepare foroutstanding events, we have to read. We cannot prepare anything without reading. Through books we undergo several various experience, different cultures, and multiple stories. Through their threads, books have the ability to carve our brains, shape our dreams, inspire us to achieve, motivate us to become sublime achievers. The joy, the energy, and the knowledge that are transferred through the book are tremendous, solet the book be your best friend, your companion, your entertainer, your guide, and your consultant.

Most of the intelligent figures, writers, innovators, scientists, and brilliant

Reading:
A Treasure within Our Hands

Yusra Mazeh

Assistant professor/
Lebanese University

Reading contributesto changing human behavior into humane behavior. In other words creating humanebeings from human beings.

Shaping perception

Johann Wolfgang Von Goethe once said, “Everyone holds his fortune in his own hands, like a sculptor the raw material he will fashion into a figure.” This indicates that we are all born with the capacity to reach the high level of human potential. Despite this, some people think that humans have to be born with a special power to reach the high point of human potential. We have to be born with the resources to reach the high level. Some of these important resources are books.

Reading is a fundamental skill to humans. It is a learned ability particular to humans. Skilled reading relies upon the integration of multiple brain regions, and recruitment of and communication among these regions likely strengthen over time. Functional imaging studies have identified left hemisphere frontal, temporal and parietal regions, that are activated during reading tasks, and cross sectional studies have reported variations in brain structure in similar areas in children

2. CCNUCC (2007). Trousse de formation non Annexe: Vulnérabilité et adaptation- Agriculture. Consulté le 12/01/2010: http://unfccc.int/resource/cd_roms/na1/v_and_a/index.htm.
3. CLINE, W.R., 2007 Global warming and Agriculture. Impact estimates by country. Center for global development.
4. FAO – Food and Agriculture Organization (2010) Aquastat – Système d'information de la FAO sur l'eau et l'agriculture. http://www.fao.org/nr/aquastat.
5. FAO (2007) : Adaptation au changement climatique dans l'agriculture, la sylviculture et dans la pêche: perspective, cadre et priorités. 37pp.
6. FAO. (2009a). Système d'information sur l'agriculture - Liban. Organisation pour l'alimentation et l'agriculture. Récupérée de http://faostat.fao.org/
7. GIEC, Changements climatiques 2013, Les éléments scientifiques
8. Haverkort, A. (2008) : Changement climatique: impact et les opportunités pour la pomme de terre. Actes de l'Année internationale de la pomme de terre. Amélioration de la production de pommes de terre. Dundee,
9. KFOURY, Elie. Thèse de doctorat, UL, mai 2018, interview avec: Raymond KFOURY et Elias MJAES.
10. Lichou J., Edin M., Tronel C. and Saunier R. (1990). Le Cerisier. Paris: CTIFL
11. Ministère de l'agriculture et LARI (2008). Un paquet technique de brochures pour les cultures sélectionnées suivantes: pommier, cerisier, vigne, tomate, pomme de terre. Projet de développement agricole de l'UE MED / 2003/5715 / ADP. Beyrouth.
12. Ministère de l'agriculture, 2007; Ministère de l'agriculture / FAO, 2005b.
13. MoA (2007). Project of Agriculture Census 2005. Ministry of Agriculture.
14. MoA et LARI, 2008; Loussert et Brousse, 1978.
15. MoE/ AUB (2009). The National Economic, Environment, and Development Study (NEEDS) for Climate Change- Country Brief, Lebanon.
16. Plan Bleu, Changement climatique et énergie en Méditerranée, étude réalisée pour la BEI, 2008.

Conclusion :

Connaître le climat ou prévoir le climat pour l'avenir laisse à l'homme une période pour s'adapter et se protéger et même d'améliorer les sources de vie. Ainsi, si les changements climatiques ont un impact sur l'agriculture ceci obligera l'homme à améliorer les cultures ou les adapter de plusieurs façons pour sa sécurité alimentaire.

Certes, le changement climatique est devenu un fait et présente déjà des impacts visibles. Il se traduit notamment par une élévation de température en automne et en hiver.

Chez de nombreuses espèces pérennes, il a été démontré qu'une élévation de température pendant les périodes de dormance et de sortie de dormance (automne, hiver) était responsable soit : - d'avancées des dates de floraison entraînant une augmentation du risque de gelées, - de désordres phénologiques avec un étalement important des dates de floraison, - d'une difficile synchronisation de la floraison avec l'activité des pollinisateurs et - d'une modification des relations hôte/pathogène.

La longévité et la durée de la période juvénile propres à un grand nombre d'espèces pérennes les situent dans une position extrêmement précaire lorsque des changements environnementaux se produisent rapidement.

Face aux changements climatiques, deux options sont possibles pour maintenir les productions fruitières pérennes : 1) les zones de productions devront être déplacées en fonction des prévisions climatiques futures, 2) de nouvelles variétés adaptées à ces nouvelles conditions devront être implantées dans les régions actuelles de production tel pourrait être le cas du cerisier doux (Prunus avium).

Enfin, les conditions climatiques futures vont mettre particulièrement en danger les bassins actuels de production de cerises dans la plaine de la Béqaa, région où l'augmentation des températures devrait être encore plus marquée. En conséquence, il devient indispensable d'étudier les mécanismes d'adaptation des cerisiers au changement climatique dans le but, à terme, d'implanter de nouvelles variétés qui puissent s'adapter avec les conditions de production optimales dans les cinquante prochaines années.

Bibliographie

1. Banque mondiale, 2009: Développement agricole sous un climat changeant: opportunités et défis pour l'adaptation.

Les mesures d'adaptation des cultures pérennes

- Le passage à des systèmes d'irrigation qui sont plus efficaces tel que l'irrigation par goutte à goutte, et la modification des calendriers d'irrigation et les quantités d'eau en fonction de la hausse de la demande en eau des cultures.
- Le remplacement des cultures consommatrices d'eau avec des cultures moins consommateurs d'eau. La figue au lieu du kaki, le raisin à la place de la pêche, etc. ou remplacer les espèces et les variétés de récolte précoce avec celles qui ont une demande en eau plus faible (cerise, amande, des variétés précoces de pêche, prunes et pommes), replanter les mêmes cultures ou des variétés, mais sur des porte-greffes tolérant la sécheresse (par exemple, amande au lieu de pêche).
- Le remplacement des variétés qui ont des exigences élevées de refroidissement par d'autres nécessitants de faibles refroidissements dans les zones vulnérables. Cette mesure concerne principalement la pomme, la cerise, et dans une moindre mesure, d'autres fruits à noyau comme les olives et le raisin.
- L'adoption des techniques de gestion intégrée des ravageurs (IPM) et des bonnes pratiques agricoles (GAP) lorsque l'agriculture biologique n'est pas une option, pour réduire l'utilisation de produits chimiques et abaisser le coût de la production.
- L'adoption des pratiques d'agriculture durables telles que l'agriculture sans labour ou de l'agriculture de conservation et l'agriculture biologique.

Les mesures spécifiques pour les cultures pérennes sélectionnées vulnérables (cerises et pommes, comme exemple) sont résumées ci-après dans le tableau 7.

Tableau 7 : Mesure au niveau de domaine pour les cerises et les pommiers.
Source : Ministère de l'agriculture et LARI (2008).

CULTURES	MESURES
Cerise	• Introduire des cultivars qui ont de faibles besoins en froid et qui sont plantés dans d'autres pays méditerranéens (Cristobalina, Brooks) et de maintenir les cultivars locaux (Nouwari, Telyani) à des altitudes entre 1.000 et 1.300 m. • Sélectionner de Prunus mahaleb génétiquement bien performants ou un autre porte-greffe équivalent. • Rationaliser l'utilisation de l'eau d'irrigation, par irrigation goutte à goutte, et réduire de la consommation d'eau après la récolte (60% de l'ETP).
Pomme	• Remplacer les cultivars avec des exigences élevées de refroidissement par des variétés qui nécessitent un refroidissement inférieur (en dessous de 500 heures): Délicieux, Anna, Ein Shemer, Dorsett Mollie à des altitudes inférieures 1.200 m. • Remplacer les variétés standards avec des variétés précoces et tardives par des exigences modérées de refroidissement et d'eau: Gala, Granny Smith, Pink Lady, etc., à des altitudes comprises entre 1200 m et 1500 m. • Recherche sur les produits induisant le débourrement et la floraison, et les substituer à des besoins de refroidissement (Thidiazuron) au cours des années avec des hivers chauds. • Passage à des porte-greffes tolérants à la chaleur. • Rationaliser l'utilisation de l'eau d'irrigation par goutte-à-goutte.

moitié de la valeur de la consommation alimentaire est importée. De plus, le déficit a tendance à s'aggraver avec l'augmentation de la population.
L'impact du changement climatique varie d'une culture à une autre et d'une région à l'autre. Son effet sur les cultivars spécifiques est rarement mentionné. Le changement climatique, lorsqu'il est combiné avec une augmentation de la concentration de CO2 dans l'atmosphère peut conduire à une augmentation du rendement de certaines cultures. (Pervez et al, 2009). Cependant, la plupart des chercheurs conviennent que l'impact négatif du changement climatique devient significatif dans la seconde moitié du 21e siècle. (Banque mondiale, 2009).
L'année 2005 est l'année de référence de cette évaluation. Pour réduire les effets négatifs attendus du changement climatique, l'adaptation devrait commencer avant 2050, celle-ci est fondamentale non seulement pour soutenir les moyens de subsistance des populations rurales et à soutenir la viabilité du secteur de l'agriculture, mais aussi pour maintenir un niveau acceptable de sécurité alimentaire.
Tous les types d'utilisation des terres agricoles doivent être intégrés dans les mesures, y compris les forêts, les pâturages, les terres arables, et la fonction au sein d'un cadre de gestion durable et intégrée des ressources des intrants agricoles. L'érosion des sols et la dégradation des terres, la réduction du risque de feux de forêt, ainsi que l'accroissement dans la conservation de l'eau dans l'agriculture constituent les avantages externes de la mise en œuvre des plans d'action pour la gestion durable des terres arables, des pâturages et des forêts.
Les variations des mesures d'adaptation se font horizontalement pour les sous-secteurs agricoles et de leur vulnérabilité au changement climatique. Ces mesures varient verticalement selon les différents acteurs impliqués dans le développement et la mise en œuvre de cette politique.
Pour le secteur de l'agriculture, deux groupes se partagent les mesures d'adaptation:
- Des mesures au niveau du terrain;
- Des recherches d'infrastructure, d'éducation, d'assistance, et des mesures institutionnelles (CCNUCC, 2007). Cohérence et synergies doivent caractériser ces mesures.
Les importantes cultures vivaces (pomme, cerise, olivier, vigne), l'horticulture irriguée (la pomme de terre et la tomate), les céréales pluviales (blé), et les petits ruminants (chèvres et moutons) composent les sous-secteurs présélectionnés vulnérables. Ainsi, les cultures pérennes (les arbres fruitiers et particulièrement les cerisiers) constituent le point qui nous intéresse dans cet article:

Tableau 6 : Impacts du changement climatique sur les indicateurs spécifiques (cerise et pomme).
Source: MoE/ AUB (2009)

Culture	Indicateurs	Evolution des indicateurs dans des conditions non-climatiques de scénarios (business-as-habitude)		Changement des facteurs climatiques	Evolution des indicateurs dans le scénario de Changement climatique	Changement global des Indicateurs
Cerise	Rendement et superficie cultivée	scénario A	Légère augmentation	les conditions dues à l'élévation des températures	Légère baisse de la productivité ; Légère augmentation des surfaces cultivées	Stable productivité ; Légère augmentation de la superficie cultivée
		scénario B	Augmentation stable	Diminution de la disponibilité de l'eau pour l'irrigation dans certaines régions due à la diminution des précipitations		Stable productivité ; Pas de changement de la superficie cultivée
Pomme	Volume et valeur des exportations agricoles % des vergers sous irrigation goutte- à-goutte	scénario A	Légère baisse du volume et de la valeur d'exportation ; légère hausse dans le % des vergers sous irrigation goutte- à- goutte.	Diminution des précipitations	Diminution modérée du volume et de la valeur d'exportation; Augmentation modérée dans le pourcentage des vergers sous irrigation goutte-à-goutte.	Diminution du volume et de la valeur d'exportation; Augmentation modérée dans le pourcentage des vergers sous irrigation goutte- à-goutte
		scénario B	Diminution du volume et de la valeur d'exportation ; Augmentation du % des vergers sous irrigation goutte -à -goutte	Augmentation de la température affecte le rendement et la qualité		Le volume des exportations et en baisse ; Forte augmentation du pourcentage des vergers sous irrigation goutte -à -goutte

Les mesures d'adaptation

La contribution du secteur de l'agriculture libanaise est en moyenne de l’ordre de 5,8% du PIB national entre 1999 et 2007. Le budget du ministère de l'Agriculture n'a jamais dépassé les 3% des allocations de dépenses gouvernementales (ministère de l'Agriculture, 2007). Cependant, les terres arables constituent 27% de la superficie totale du pays. Les forêts et les zones boisées occupent 23%. Les pâturages saisonniers, les bois et les forêts ainsi que certaines zones agricoles, grossièrement estimées à 50% de la superficie totale du pays, constituent les parcours.
En 2005, La population rurale constitue 13,4% de la population totale et devrait diminuer à 10% d'ici 2030. (ONU, 2007). Comptant sur l’agriculture, les agriculteurs ont constitué 2,5% de la population active totale en 2005. (FAO, 2010). Toutefois, cette tranche de société reste le plus vulnérable aux changements climatiques. La pauvreté affecte principalement la population rurale qui dépend de l'agriculture pour leur subsistance.
Par ailleurs, la sécurité alimentaire au Liban accuse un équilibre négatif. Et la

la mouche de la cerise augmenterait en raison d'une hausse de température en printemps ; toutefois, ces risques sont faibles à des altitudes supérieures à 1500 m.
Il ne semble pas que la quantité des précipitations et le nombre de jours de pluie au printemps changeront de manière significative dans le futur proche, cela signifie que l'irrigation pluviale de la cerise dans la chaîne Anti-Liban à des altitudes supérieures 1500 m ne devrait pas être affectée de manière significative, même si l'humidité du sol était légèrement réduite.

La production des vergers irrigués sera légèrement affectée, au cas où ils sont confrontés à une pénurie dans l'eau en raison d'une demande plus élevée dans d'autres secteurs et l'augmentation de l'ETP, concernant la Mahaleb porte-greffe résistant à la sécheresse. La croissance de son fruit se produit au printemps lorsque le sol est encore humide; par conséquent, il ne sera pas affecté par la diminution des ressources en eau d'irrigation.

Avec tous ces chiffres mentionnés ci-dessus simulés, on arrive à la conclusion que les cultures à des altitudes inférieures à 1300m subissent la perte de production avec le temps. Les cultures les plus touchées seraient celles dans la Békaa centrale où les vergers sont situés dans les basses altitudes (900-1,300 m). Et du fait qu'il n'existe pas de corrélation entre l'accumulation du temps de réfrigération de la fleur, et entre les températures quotidiennes maximales et le rendement, il serait difficile d'estimer les pertes réelles de rendement, en dépit de la fécondation de carbone.

Pour illustrer l'impact du changement climatique sur cette culture (tableau 5), la productivité et la superficie cultivée de cerises ont été utilisées. Malgré l'effet négatif projeté des changements climatiques sur la productivité, il devrait rester stable dans les deux scénarios socio-économiques en raison des pratiques agricoles améliorées. Tandis que la légère multiplication des surfaces cultivées, qui devrait se produire dans le scénario climatique ne sera pas compromise par la condition socio-économique dans le scénario A, il est prévu que l'augmentation de l'urbanisation dans le scénario B se traduirait par une zone de culture de la cerise constante (tableau 6).

Tableau 5 : Analyse de la vulnérabilité globale de cerisier et celles de pommier, et du vignoble.

Tableau 5 : Analyse de la vulnérabilité globale de cerisier et celles de pommier, et du vignoble.

Système	sensibilité	capacité d'adaptation		vulnérabilité globale
Cerise	Modérée	scénario A	Modérée	Modérée
		scénario B	Faible	
Pomme	Élevée	scénario A	Modérée	Élevée
		scénario B	Faible	
Vigne	Faible	scénario A	Modérée	Modérée
		scénario B	Faible	

Source: MoE/ AUB (2009)

Vulnérabilité de Cerisier

Les données des modèles permettent la génération du nombre de jours où la Tmin se situe entre 0°C et 7.2°C à des altitudes différentes. Ainsi, à 1000 m, qui est l'une des altitudes inférieures pour les vergers de cerisiers commerciaux, les données indiquent que dans les conditions climatiques actuelles, le nombre de jours était 113 entre novembre et mars. Pour 2024-2044, cette période sera réduite à 105 jours. D'ici la fin du siècle (444 heures), il y aura seulement 74 jours d'une exigence de Tmin adéquat. On estime que, sur la base de 6 heures de Tmin par jour, les besoins de réfrigération seront à peine être remplis d'ici à 2024 (630 heures), et seront inférieurs aux besoins des cerises. (MOA & LARI, 2008). Cependant les besoins d'exigence de refroidissement ne seraient pas touchés au-dessus de 1300 m.

Le pourcentage de jours avec des Tmax> 25°C durant le mois d'Avril, à une altitude de 1000 m sur les pentes ouest du Mont-Liban, va augmenter, comme l'ont montré les simulations climatiques, de 16% au cours de la période actuelle à 18% entre 2024 et 2044, pour atteindre 27% des jours en avril à la fin du siècle. Le pourcentage de jours avec Tmax> 25°C en avril passera de 19% à 20% et 43% pour les trois périodes respectives, et ce à une altitude similaire de la vallée de la Béqaa, où domine le climat continental. Cela signifie que le risque d'échec de la pollinisation et la fécondation vont augmenter de 30% au Mont Liban, et même 50% dans la vallée de la Béqaa. Il est plus probable d'avoir une année sur deux avec une faible production en raison des températures printanières élevées. De plus, le taux d'infestation par

Tableau 3: Besoins en froid des différentes variétés de pêcher

Besoin en froid	Variétés
faible (moins de 650 heures)	MAYGOLD, SUNGOLD, SPRINGTIME…
moyen (de 650 a 950 heures)	REDHAVEN, CARDINAL, SPRINGGOLD…
élevé (plus de 950 heures)	DIXIRED, MAYFLOWER…

Source : Le climat et les arbres fruitiers, considérations thermiques pour une plantation fruitière, par Dr. Ezzahouani Abdelaziz.1997.

Tableau 4 : Estimation des besoins en froid des différentes variétés de cerisiers descendantes de Prunus avium.

Variété	Earlise	Van	Folfer	Sweet Early	Belge	Regina	Summit
Sensibilité aux hivers doux*	Faible	Faible	Moyenne	Moyenne	Forte	Forte	forte
Besoins en froid	750	800	900	920	1000	1067	1020

Source: CTIFL, 2012 (Centre technique interprofessionnel des fruits et légumes).

* pouvant avoir un effet sur la production (forte : baisse importante de la production).

Évaluation et Indicateurs d'impacts

Les indicateurs suivants (Tableau 5) ont été choisis pour évaluer l'impact du changement climatique sur les systèmes vulnérables identifiés, chacun sous les deux scénarios socio-économiques.

a besoin en froid élevés pourra présenter des anomalies de débourrement (échelonnement) suite à un hiver doux. Ce qui prouve que la sensibilité aux besoins en froid est relative au type ou aux variétés de cerisiers.
L'effet des hivers doux sur la physiologie du cerisier est un mécanisme complexe, aussi la réponse à une température donnée dépendra de l'état physiologique des tissus et des conditions environnementales précédentes. De plus, les hautes températures en cycle journalier sont très importantes, elles peuvent annuler ou augmenter l'effet de froid selon leur niveau et leur durée.
Généralement, pour les arbres fruitiers, la dose de froid qu'exigent les bourgeons pour entamer la période de croissance et le développement est connue sous le terme : « Besoin en froid » qui est une caractéristique essentielle des espèces ligneuses des régions tempérées. Ce besoin est souvent évalué par une somme de froid, somme de températures inférieures à 7°C. C'est un élément important pour la compréhension de la répartition géographique des espèces à feuilles caduques. Le besoin en froid varie d'une espèce à une autre (Tableau 2), et d'une variété à l'autre au sein de la même espèce (Tableau 3 et 4).

Tableau 2: Besoins en froid de quelques espèces fruitières

Espèces	Heures de froid (t° < 7°C) nécessaire pour la levée de la dormance
Pommier	1200- 1500
Poirier	1200- 1500
Cerisier	1100- 1300
Noyer	1200- 1500
Pêcher	600- 1200 (200-400)
Abricotier	700- 1000
Amandier	200- 500
Figuier	200
Prunier	700- 1200

Source : Le climat et les arbres fruitiers, considérations thermiques pour une plantation fruitière, par Dr. Ezzahouani Abdelaziz.1997.

en dépit de cette sècheresse, cette année (2014), est marquée par une nuit de gel printanier qui avait causé des mauvais résultats et une perte presque totale du rendement dans la plaine de la Béqaa et jusqu'à des altitudes proches de 1100m. Malgré tout, les cerisiers à Kaa el Rim, n'étaient pas relativement affectés, à cause de leurs variétés tardives, car la situation géographique, et les conditions climatiques existantes dans le village, étaient plus favorables ou plus bénéfiques aux cerisiers.



Photo 1: La vallée de Kaa el Rim où Sannine donne naissance aux sources du Nahr el Berdawni, s'étendent les cerisiers de Kaa el Rim, des variétés diverses de cerises, se trouvent à des altitudes variant de 1200 à plus de 1500m, et donnent le plus haut rendement dans toute la plaine de la Béqaa, avec une très bonne qualité. Par Elie Kfoury, fin de mai 2016.

La sensibilité aux hivers doux et besoins en froid

Le cycle annuel des arbres fruitiers se caractérise par une période appelée dormance, qui est une adaptation de l'arbre au risque de destruction par des températures négatives existantes sous nos hivers. Les bourgeons floraux et végétatifs formés au cours de l'été et contenant des ébauches de fleurs et/ou de feuilles sont au repos en automne et en hiver. Ils ne débourreront qu'après avoir reçu une certaine quantité de froid (températures optimales entre 5 et 10°C) : les besoins en froid.

Le cerisier apparaît comme une espèce assez exigeante en froid entre 500 et 1200 heures en dessous de 7.2°C, avec des différences variétales marquées.

Ainsi une variété à faibles besoins en froid peut débourrer rapidement au printemps dans des conditions de températures favorables mais risque de geler ou d'être mal pollinisée si le temps se refroidit. Inversement une autre variété

Les cerises à Kaa El Rim

Kaa El Rim est un village situé à une altitude moyenne proche de 1500 m (ses altitudes varient entre 1200 et 1900 m) dans la plaine de la Béqaa, et dans le caza de Zahlé, ce village comprend une grande superficie cultivée par différentes variétés des cerisiers.

Un décalage entre 7 à 15 jours se produit pour les dates de floraison et de maturité ; d'une part à cause de la différence des altitudes entre les diverses régions de la plaine de la Béqaa, ce qui entraîne une variation des températures, et d'autre part en raison des variétés des cerisiers elles-mêmes. Par exemple, on remarque que les variétés de (Nouwari, Nouwari-Ferawni, Telyani, Yabani et Zahri) sont considérés comme hâtives ; fleurissant vers mi-mars, tandis que Asswad murr, Banni kassir et Banni tawil fleurissent tard à partir de la deuxième semaine d'avril; les autres sont classés Intermédiaires fleurissant dès le début d'avril. (Photo 1).

Quant à la date de maturité, les Nouwari, Abiad, Asswad ukrani et Moukahal ukrani sont les premiers à être commercialisés, vers le début de mai, dans la Béqaa, suivis des intermédiaires Banni et Ferawni entre le 20 mai et le début de juin. Enfin, à partir de 20 juin, viennent les variétés tardives, Asswad murr, Kalbeltair, Kawskozah et Soukari. (KFOURY, Elie. thèse de doctorat, UL, mai 2018, interview, Raymond KFOURY et Elias MJAES.)

Les variétés : Nouwari, Nouwari-Ferawni, Telyani, Asswad ukrani, Moukahal ukrani, Kawskozah et Soukari, occupent la plus grande superficie, dans la plaine de la Béqaa, et à Kaa El Rim. Les cerisiers cultivés à des altitudes > 1100 m, ont un rendement plus grand que ceux qui se trouvent à des altitudes inferieures. Presque la plupart des champs de cerisiers sont irrigués, les facteurs climatiques comme l'augmentation de la température et le gel printanier ont des effets négatifs sur le rendement et favorisent les maladies des cerises, surtout parmi les variétés hâtives.

Cependant, l'exigence des cerisiers aux refroidissements, et la faible probabilité de gel printanier en avril et mai, dans les conditions climatiques futures, surtout pour les variétés tardives, augmenteront le rendement. Toutefois l'eau pour l'irrigation supplémentaire est assurée dans les principales zones de cultures des cerises dans la Béqaa (Hezzerta, Kaa el Rim, Koussaya, Arsal).

La pluie en mai et pendant quelques jours consécutifs, va fissurer le fruit de cerises et changera sa couleur en faisant des taches noires sur la peau du fruit. Ce qui implique un prix plus bas. L'année 2014, année chaude et sèche, avec une température élevée et une sécheresse aride, la floraison est avancée de 7-20 jours pour les altitudes inferieures à 1100 m, pour les variétés hâtives,

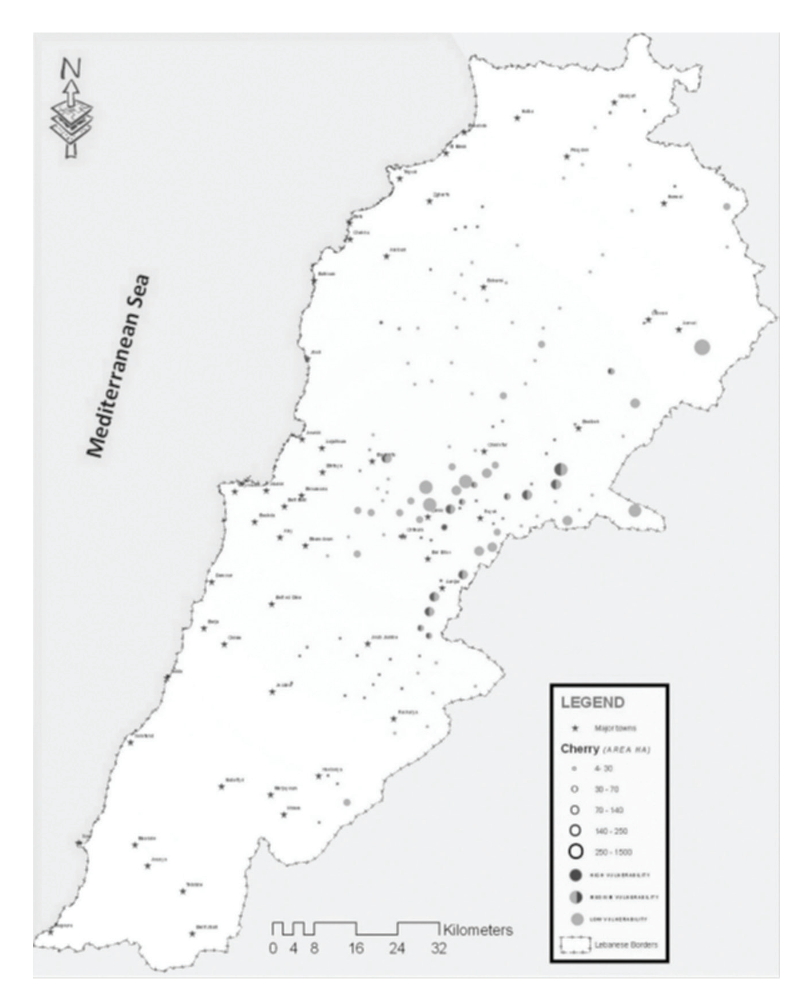


Figure 2 : La vulnérabilité et les zones de cultures des cerises.
Source : MOE-UNDP, 2011.

Tableau 1 : Indicateurs pour l'analyse des impacts des changements climatiques sur les systèmes vulnérables dans l'agriculture (cerise, pomme, vigne).

Système Vulnérable	Indicateur	Pertinence
Cerise	Productivité Superficie Cultivée	La productivité des Cerises est liée à des changements de température. Les vergers au-dessous de 1300 m d'altitude sont très affectés par la température.
Pomme	Volume d'exportation et sa valeur	La pomme est une culture économique majeure dans les montagnes, est affectée par les changements de température et les précipitations.
	% des vergers sous irrigation goutte-à-goutte	Les vergers qui sont en grande partie irrigués par gravité se déplacent vers l'irrigation goutte à goutte avec l'augmentation de la pénurie d'eau.
Vigne	Volume d'exportation et sa valeur	La qualité des raisins de table et les raisins industriels est affectée par la température; et les raisins frais et le vin sont hautement exportables.

Source: MoE/ AUB (2009).

Edin M., Tronel C et Saunier R. 1990).
Les besoins en froid sont relativement élevés pour les cerisiers, comme la plupart des cultivars locaux qui auraient besoin de plus de 700 heures de refroidissement équivalent à 70 jours avec 0°C <Tmin <7.2°C. Si les heures de refroidissement ne sont pas assurées, le potentiel de production est réduit. Les températures les plus élevées avec des jours de gel limités en hiver augmenteraient également la multiplication des insectes de bois.

À basses altitudes (900 à 1000 m), la production de cerises couvre des vastes zones. Le porte-greffe Prunus mahaleb, plus tolérant à la sécheresse est actuellement utilisé pour permettre la production de cultures complémentaire de cerises, pluviales ou irriguées, En raison de plusieurs problèmes dans la production de cerises sur les zones de basse altitude comme les épidémies de bois d'insectes, le gel de printemps, et les exigences déficientes de refroidissement,
L’augmentation de la température en hiver et pendant la floraison sera donc seul responsable de la vulnérabilité. Dans la Béqaa centrale, les altitudes entre 1.200 et 1.400 m sont modérément vulnérables.
Les besoins de refroidissement de cerises seront avec l'augmentation prévue de la température minimum, à peine satisfaits d'ici à 2024 (630 heures), et inférieurs aux exigences du cerisier à la fin du siècle (444 heures).
L'augmentation maximale de la température va développer le risque d'échec de la pollinisation et la fécondation de la fleur de 30% au Mont-Liban et jusqu'à 50% dans la vallée de la Béqaa et augmentera le taux d'infestation par la mouche de cerise en particulier avec de grandes températures printanières. Mais à des altitudes supérieures à 1300-1500 m. ces risques sont moindres. Les vergers ne seront pas significativement affectés par les changements dans les quantités de précipitations et le nombre de jours de pluie au printemps, même si l'humidité du sol est légèrement réduite.
Quant à la résistance du porte-greffe Mahaleb à la sécheresse, la croissance de son fruit aura lieu au printemps quand le sol est encore humide, d'où la diminution des ressources en eau d'irrigation.
Globalement et à une altitude en dessous de 1,300 m, les cerises cultivées dans la Béqaa centrale seront avec le temps moins productifs.
La (figure 2) illustre les modes de culture et la vulnérabilité de la cerise avec un classement de la vulnérabilité par zone. La vulnérabilité globale de la récolte est considérée comme modéré (tableau 1).

(FAO, 2009). Les cerises sont au neuvième rang des exportations de fruits par la quantité et le sixième en valeur. (FAO, 2009a).

C'est dans les régions tempérées, et sur des altitudes variant de 900 m à 2000 m, que se cultivent les cerisiers. Les vergers de cerises couvrent plus de 7700 ha, pour la plupart dans la Béqaa et le Mont-Liban. en 2005, la production de cerises est estimée à 29.600 tonnes (MOA, 2007). Les vergers sont en grande partie irrigués. Cependant, à des altitudes plus élevées dans le plateau d'Aarsal, la plupart des vergers sont pluviales. Le porte-greffe utilisé, Prunus mahaleb, est tolérant à la sécheresse, et a remplacé l'ancien porte-greffe, Prunus avium (figure 1).

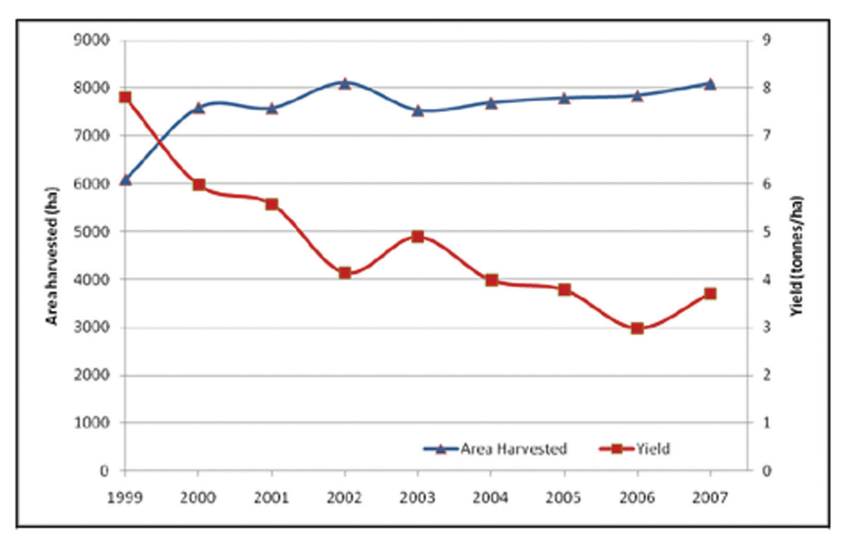


Figure 1 : La superficie cultivée et le rendement de cerises. (Source: FAO, 2009).

Conditions de culture et vulnérabilité

La floraison de Cerises se produit en Avril, et la récolte est effectuée entre mi-mai et la fin de Juillet, selon le cultivar et l'altitude. (Ministère de l'agriculture et LARI (2008).

Le type « Cherry blossom » est suffisamment robuste contre les courts gels de printemps, mais il est susceptible d'être plus sensible aux températures élevées (plus de 21°C). Le grêle et la pluie survenant à la fin de Mai ou Juin peuvent affecter la qualité des fruits dans une certaine mesure. (J. Lichou,

Malheureusement, les pays du sud et de l'est de la méditerranée sont également les pays qui seront vraisemblablement impactés le plus durement par le réchauffement climatique. (Plan Bleu, Changement climatique et énergie en Méditerranée, 2008).

Comme l'agriculture pluviale est dominante en Méditerranée, c'est sur les périmètres irrigués ont eu lieu les gains de productivité les plus importants. Ainsi, le taux d'accroissement annuel moyen des terres irriguées n'a pas fléchi et les surfaces irriguées des pays méditerranéens ont ainsi doublé en 40 ans pour dépasser 26 millions d'hectares en 2005, c'est-à-dire plus de 20% des terres cultivées. Au moment où les superficies en terres arables et cultures permanentes ont globalement eu tendance à se stabiliser, voire à diminuer sur la période 1961-2005.

Il serait aberrant d'envisager que seule l'agriculture pluviale sera touchée par le changement climatique, ces deux types d'agriculture seront concernés de façons différentes. En effet, l'augmentation de l'occurrence et de l'intensité des événements extrêmes (pluies, sécheresse, vent, température…) est un des effets attendus du changement climatique. Les cultures en sec souffriront de stress hydrique accru, mais les hautes températures ayant pour effet de bloquer les stades phénologiques de certaines cultures, provoqueront des pertes de rendements, même en conditions hydriques non limitantes. (CLINE, W.R., 2007 Global warming and Agriculture).

Les agriculteurs ont recours à l'irrigation pendant les mois d'hiver de l'année 2014, puisque dans cette année-là, la quantité de précipitation au Liban et dans la Béqaa était presque nulle jusqu'à janvier et même février. De même on remarque, dans la foulée des observations de ce phénomène climatique, que la date de maturité des cerises surtout à des altitudes inferieures à 1000 m se trouve avancée de quelques jours (7- 15) jours selon la latitude, comme nous l'a confié des agriculteurs de cerises dans la Béqaa.

Superficie et rendement

Les arbres fruitiers sont le quatrième type plus largement cultivé au Liban; les cerises après les raisins, les oranges et les pommes, et le 11eme plus largement cultivées; les bananes. Les plus grandes cultures exportables par la quantité et la valeur sont les fruits d'agrumes, les pommes, les bananes et les raisins

vital sous un climat méditerranéen clément et tempéré, est très faible (16% des terres cultivées) malgré les nombreuses richesses potentielles en eau.
Ainsi, avec des saisons chaudes précoces et une mauvaise irrigation, les plantations se trouvent affectées. Ainsi, la récolte des cerises, à titre d'exemple, était faible dans la saison 2010, et la semence du blé a accusait un net retard.

Introduit au Liban au début du siècle dernier, le cerisier s'accommode bien à des conditions éco-géographiques du pays, notamment les hautes altitudes qui permettent de satisfaire ses besoins en froid hivernal. A l'heure actuelle, le cerisier est l'une des rares espèces fruitières cultivées au Liban qui ne souffre pas de concurrence régionale. Cet arbre fruitier a une grande valeur économique et fait l'objet d'un important marché d'exportation vers les pays du Golfe Arabo-persique. La possibilité d'offrir une large gamme variétale permettra de maintenir une place privilégiée sur le marché international.
Les conséquences les plus importantes du réchauffement climatique sur l'agriculture.
D'une façon générale, le changement climatique, notamment le réchauffement de la planète, pourrait, à long terme, influencer l'agriculture de plusieurs façons qui, pour la plupart, menaceraient la sécurité alimentaire des populations les plus vulnérables du monde :
• La variabilité climatique pourrait augmenter, exerçant ainsi une pression supplémentaire sur des systèmes agricoles fragiles.
• Les conditions climatiques extrêmes - qu'il est pratiquement impossible de les prévoir - pourraient devenir plus fréquentes.
• La prévisibilité générale du temps et du climat diminuerait, rendant plus difficile la planification des opérations agricoles.
• Le niveau des mers monterait, menaçant sur les côtes les bonnes terres.
• Les zones climatiques et agro-écologiques se déplaceraient, obligeant les agriculteurs à s'adapter et menaçant la végétation naturelle et la faune.
• Le déséquilibre actuel de la production alimentaire entre régions froides et tempérées et régions tropicales et subtropicales s'accentuerait.
• Les ravageurs et les maladies à transmission vectorielle se diffuseraient dans des zones où ils étaient inconnus auparavant.

Ce réchauffement planétaire affecte toutes les régions d'une telle façon ou d'autre, ainsi le bassin méditerranéen, le Proche et le moyen Orient sont touchées par les changements climatiques bien que la hausse de la température globale ne soit pas homogène.

Les Cerisiers et le réchauffement climatique

Elie KFOURY

Professeur à
l'Université Libanaise

Introduction

Le réchauffement climatique affecte le secteur agricole mondial de plusieurs manières : extension géographique des ravageurs des cultures, des maladies des animaux et des plantes, multiplication des évènements climatologiques extrêmes (sécheresses, inondations), accélération de la croissance de certains végétaux, intrusion d'eaux salées, augmentation du risque d'incendies, érosion accrue des sols due à des vents et des pluies plus intenses.

Du fait de sa situation sur le bord Est de la méditerranée, le Liban se jouit d'un climat méditerranéen tempérée par l'altitude. Semblable aux autres pays de la méditerranée, ce pays est influencé par le phénomène du changement climatique et le réchauffement mondial de la planète.
Jusqu'en 1975, la surface cultivée dans ce petit pays de 10452 km², était de 360.000 ha (35% de la surface totale) dont 25% était de terre irriguée. Le secteur actif agricole estimé à 20% de la population contribuait à hauteur de 33% du produit national brut. En 1984, la surface cultivée a chuté à 215000 ha, et depuis cette date, l'agriculture ne participe guère plus que 8% du PNB.
Bien qu'il existe une grande diversité de climats et de cultures au Liban : subtropical, tempéré, semi continental et semi-aride, dûe à une large distribution des précipitations (622 à 1270 mm) et des températures (14,6 à 20ºC de moyenne annuelle). L'irrigation, élément

Références

Berdiaeff, Nicolas. 1963. De l’esclavage et de la liberté de l’homme. Aubier: Les éditions Montaigne.
Berner, C. 1991. « Substantialisation et substantivation: la syntaxe de l’objectivation religieuse chez Feuerbach - ProQuest ». Consulté 14 octobre 2019 (https://search.proquest.com/openview/54ed2432da97ede3650dbe9f909cb95b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817784).
Decloux, Simon. 1969. « Théologie et Anthropologie. À propos de l’athéisme de Feuerbach (I) ». Nouvelle Revue Théologique 6-22.
Dioba, Mélanie Zita. 2018. « Interprétation et croyance: le sens de la religion chez Ludwig Feuerbach ». Universite Lille, France.
Feuerbach, Ludwig. 1850. Qu’est-ce que la religion d’apres la nouvelle philosophie allemande. Paris: Ladrange, Garnier Freres.
Feuerbach, Ludwig. 1864. Essence du Christianisme. Paris: Librairie Internationale.
Feuerbach, Ludwig. 1973. Manifestes Philosophiques Textes choisis (1839-1845). 108, Boulevard Saint Germain, Paris: Presses Universitaires De France.
Garo, Isabelle. 2001. « La représentation chez Feuerbach ». Archives de Philosophie Tome 64(4):669-93.
Hegel. 1952. Précis de l’Encyclopédie des sciences philosophiques. Paris, Aubier: Librairie Philosophique J. Vrin.
Henry, Michel. 1972. « La critique de la religion et le concept de genre dans l’essence du christianisme ». Revue Internationale de Philosophie 26(101 (3)):386-404.
Laplanche, Jean, Pierre Bertaux, et Georges Charbonnier. s. d. Friedrich HÖLDERLIN – Face à la Folie : Quels moyens de défense ? (France Cuture, 1970).
حرب، علي. 1993. نقد الحقيقة. طبعة أولى. بيروت: المركز الثقافي العربي.
عون، مشير باسيل. 2016/11/01. « من الإنسان السيد إلى الإنسان الراعي: معاثر الإنقلاب الأنطولوجي في فكر مارتن هايدغرّ ». مجلة الاستغراب (5):52–96.
فياض، نبيل. 2017. مقدمة كتاب نحو نقدية لفلسفة هيغل ومبادئ فلسفة المستقبل وبحوث أخرى. بيروت: الرافدين.

qu'on l'a précédemment décrit à la manière de l'existence d'une molécule, d'une part en soi et pour soi, tout en étant en ses atomes, pour ses atomes et par ses atomes.
Il s'agit d'un Dieu où s'unissent et se désunissent les choses, un Dieu où l'identité de ses éléments de constitution ne cesse de se différencier entre eux et de se métamorphoser. Ces individus au sein du Tout, se séparent les uns des autres, tout en s'identifiant les uns aux autres. Cette identification à autrui c'est ce miroitement de soi-même à travers l'autre pour reconnaitre nos faces anonymes. La différenciation est alors quelque chose de naturel, alors que toute tentative de coalition sera un acte culturel et social ; la différence est macroscopique et acclamée alors que la coalition reste intrinsèque (حرب، 1993، ص. 29-30-31).
C'est là qu'il faut bien différencier entre communication et communion : « Trop souvent, c'est par le moi de surface qu'il se trouve en contact avec les autres hommes, avec la société et la civilisation, mais c'est là un contact purement extérieur, et non une communion intérieure » (Berdiaeff 1963:25). Alors que la communication est objective et se rapporte aux phénomènes (le 'moi' de surface), la communion est existentielle et se rapporte au sujet (le 'moi' profond).
Dans la même veine, Berdiaeff explique en détail le rapport de l'individuel à l'universel. Il différencie entre « individu » et « personne » : l'individu étant une fraction, une partie d'un Tout qui vient se greffer, s'additionner sur la masse totale sans affecter le cours de l'universel ; alors que la personne, en faisant son entrée dans le monde, modifie son cours (Berdiaeff 1963:20). Par analogie à l'atome, qui par son entrée dans une molécule modifie celle-ci en affectant tous ses autres éléments, l'homme ne saurait alors être un simple « individu » greffé à l'ensemble du monde, mais une « personne » qui modifie la structure cosmique au moment où elle y participe. Le destin des humains sera de combler l'abîme qui tranche et sépare leur union et leur rencontre et de se rejoindre au-delà de leurs contradictions qui stigmatisent leur existence, et d'accepter leurs différences inhérentes à leur être et indispensables pour se compléter les uns les autres, puisque notre identité ne peut se reconnaitre que par sa contradiction face à autrui (حرب، 1993، ص. 29-30-31). L'universel n'est plus désormais « une entité indépendante, il se trouve dans des êtres particuliers » (Berdiaeff 1963:40), il n'est plus désormais général, il est particulier, il n'est non plus abstrait, mais concret, tout en dépassant l'unité pour relier la multiplicité par un lien de communion existentielle.

qui manque à son conjoint. Mon propos est plutôt une attitude binaire, non complémentaire à la manière de Luther. Une attitude où Dieu est à l'homme ce que la molécule est à/et par l'atome. Le rapport de Dieu à l'homme n'est pas un rapport de causalité, il n'est non plus un objet pour l'homme, « il est un sujet avec lequel [l'homme] est dans un rapport existentiel » (Berdiaeff 1963:25).

Ceci nous renvoie à un passage biblique qui fait allusion à ce concept concrétisé du genre humain, que Saint Luc nomme la race divine :

(…) car en lui nous avons la vie, le mouvement, et l'être. C'est ce qu'on dit aussi quelques-uns de vos poètes : de lui nous sommes la race… Ainsi donc, étant la race de Dieu, nous ne devons pas croire que la divinité soit semblable à de l'or, à de l'argent, ou à de la pierre, sculptés par l'art et l'industrie de l'homme (Les actes des Apôtres 17 : 28-29).

Dans cet extrait nous remarquons comment l'humanité se réunit pour former ce que Feuerbach nomme le genre humain, et ce que Saint Luc nomme la race divine. Entre le genre humain et la race divine, une démarche qui concrétise l'abstraction du concept de genre définit chez Feuerbach, une structuration de ce que jadis était simple ensemble abstrait, pour rejoindre la race divine, qui sera ancrée et immanente à l'homme, non plus aliénée et errant dans les au-delàs fantasmatiques tissés et sculptés par l'imaginaire artistique et industriel de l'homme.

C'est une sorte de fécondation entre ce qui est, paradoxalement, abstrait dans le matérialisme feuerbachien et concret dans l'idéalisme spéculatif religieux. C'est le repositionnement et le renversement (suite à la dialectique oscillante entre la déconstruction et l'analyse), des pièces constituantes des deux systèmes contradictoires, le système religieux chrétien et le système matérialiste feuerbachien, pour que celles-là trouvent leur chemin l'une vers l'autre et se rejoignent dans un concept qui allie les deux théories pour se compléter : il s'agit d'une réorientation des bornes de deux aimants, qui au lieu de se répulser ils puissent, au contraire, s'attirer.

Hölderlin peint l'idée de l'union des hommes entre eux ainsi qu'avec la nature, pour constituer la structure intégrale de la race de Dieu : « Il n'y aura qu'une seule beauté, l'homme et la nature s'uniront dans l'Unique divinité où toutes choses sont contenues » (Laplanche et al. s. d.). Un Dieu cependant constituant et constituée dans le monde réel, non projeté ailleurs et personnifié imaginairement tel le Dieu des religions, ni un Dieu réduit à ses constituants, à savoir les hommes, tel le Dieu de Feuerbach. Mais un Dieu qui existe en soi et pour soi tout en existant en l'homme, pour l'homme et par l'homme, tel

l’universel (sic) » (Henry, 1972, p. 403). Ce qui fait qu’entre le concept abstrait du genre, à comprendre comme une anthropologie, et l’ontologie de l’idéalisme spéculatif, à savoir le Dieu de Hegel comme substance de l’universalité, pas le moindre changement dans le contenu des concepts, ni la moindre mutation conceptuelle (p. 403). Cependant, l’anthropologie feuerbachienne pourrait être sauvée lorsqu’on considère le concept du genre dans sa réalité structurale concrète, non plus dans son sens abstrait.

Conclusion

Le genre « est à la fois l’unité effective de l’humanité existante et l’unité présomptive de son accomplissement véritable » (Garo 2001:682) ; sous l’effet de ce lien entre les individus, ce réseau caché qui lie les choses entre elles (عون، 2016/11/01، ص. 80), comme on l’a déjà montré, le genre ne serait plus un simple ensemble d’individus, mais une structure intégrale, qui a sa propre nature, ses propres propriétés et qui mène une existence concrète telle qu’une molécule existe par les liens entre plusieurs atomes. Ceci nous rappelle ce que saint Paul écrit dans sa première lettre aux Corinthiens et celle aux Romains :

Le corps est un et a plusieurs membres, et (…) tous les membres du corps, malgré leur nombre, ne forment qu’un seul corps, (…). Ainsi le corps n’est pas un seul membre, mais il est formé de plusieurs membres. (…) Maintenant donc il y a plusieurs membres, et un seul corps (1 Corinthiens 12 : 12-14-20). (…) ainsi, nous qui sommes plusieurs, nous formons un seul corps en Christ, et nous sommes tous membres les uns des autres (Romains 12 : 5).

Ainsi fait, l’individu qui baigne au sein du concept du genre dont parle Feuerbach, est partie intégrante d’un univers entier où le microcosme rejoint le macrocosme et l’individuel rejoint l’universel. Nous formons tous ensemble, par les liens qui nous réunissent, un corps concret où nous constituons ses organes et nous participons à son activité intégrale et universelle. Cependant, ce corps macrocosmique, vu son intégralité et sa structure, mène une existence propre à lui tout en étant la nôtre. Cette attitude binaire se reflète déjà dans la nature binaire des forces (la raison, l’amour et la volonté) qui nous fondent tout en nous gouvernant, nous animant et nous déterminant, tel que l’avait réclamé Feuerbach, on n’est même pas les maîtres de ses forces (Feuerbach, 1864a, pp. 23-24).

C’est tout à fait l’inverse de ce que Luther affirme : Luther considère que Dieu est pour l’homme à la manière que l’époux est pour son partenaire, c’est-à-dire dans une certaine complémentarité où chacun des partenaires possède ce

d'indépendant de notre volonté et de notre conscience personnelle, sans que nous puissions tout d'abord nous en rendre compte (Feuerbach 1864:283).
L'individu éprouve en lui la venue et l'accroissement de la vie comme un vouloir qui n'est pas le sien, comme si sa volonté lui est donnée comme une condition supposée (Henry, 1972, p. 394). Ceci prouve que la volonté est à la fois en soi et pour soi, ainsi qu'en l'homme et pour l'homme. Tout comme la raison et l'amour, elle est immanente à l'individu tout en le transcendant pour rejoindre le genre humain.
En somme, vu que les trois forces qui fondent l'homme sont de nature binaire, celui-ci, désormais, est aussi de nature binaire (dans le sens de polarisation non pas de dualité). Il est à la fois fini et infini, unité et diversité, unique et multiple, limité et illimité, etc. Il est, comme le décrit Berdiaeff : « un univers sous une forme individuelle et qui ne se répète jamais. [Il] réunit en [lui] l'universel et l'infini, d'une part, le particulier et l'individuel, de l'autre » (Berdiaeff 1963:21). Mais comment un individu peut-il réunir en lui toutes ces contradictions ?
La religion, pour surmonter cette contradiction, avait objectivé l'essence humaine pour y personnifier un Dieu hors de l'homme et aliéner l'être en le perchant entre deux mondes et en le livrant à des concepts fantasmatiques tissés par son imagination. Feuerbach, à son tour, et pour ressaisir l'être depuis des au-delàs illusoires, avait préconisé le concept du genre humain, mais qui demeure paradoxalement abstrait et imaginaire face à l'individu concret. La transcendance dans les dogmes religieux fut ressaisie par Feuerbach pour l'immanentiser au sein de l'homme et se réapproprier l'essence humaine jadis aliénée et séparée de l'être humain, mais cette transcendance échappe à l'emprise de Feuerbach pour se réfugier dans les entrailles du concept abstrait du genre humain.
L'aliénation bascule alors depuis une extrémité qui aspire vers un au-delà fantasmatique, vers une extrémité qui tend vers le concept abstrait du genre. Entre le fantasme et l'abstraction, entre l'illusion de l'au-delà forgée par les religions et « le paradoxe d'une dialectique sans moteur qui se transforme dans l'aporie d'un matérialisme sans matière » (Garo 2001:693) chez Feuerbach, s'intercale l'être humain au centre de ces deux extrémités, qui se subtilisent à chaque tentative de saisi.
À partir de là « comment l'anthropologie athée peut-elle se différencier de l'ontologie de l'idéalisme spéculatif ? (…) 'L'homme' de Feuerbach n'est pas l'individu, il est le genre, l'universel. La conscience de soi de 'l'homme' n'est donc, comme conscience de soi du genre, que la conscience de soi de

nature en tant qu'il est produit de la nature, lui et tout autre personne, sont des parties intégrantes de la nature et par la suite son intelligence appartient à la nature, et nier l'intelligence de la nature, c'est nier sa propre intelligence. La seconde chose est la faculté suivant laquelle il juge que ceci est monstrueux ou pas : c'est lui-même qui affirme que cette faculté de discernement lui est confiée par la nature elle-même. Donc confirmer que les produits de la nature sont un pur hasard, c'est aussi affirmer le hasard dans notre faculté de discernement, et par la suite, si notre faculté de discernement et de savoir n'opère que suivant un hasard, il est absurde alors de se fier à ses jugements et par la suite avouer que ceci est monstrueux serait un sérieux défaut logique. Donc, quoi qu'il fasse, Feuerbach est incapable d'échapper à ces concepts préétablis qui gouvernent l'homme et le conditionnent. Des concepts et des forces que lui-même avoue qu'ils sont maîtres de l'homme et qu'il les renvoie à son concept abstrait du genre humain dont il tente de ramener forcément et illogiquement aux individus alors qu'il avait affirmé sa transcendance. Le concept du genre humain, en vue des liaisons entre les individus qui le constituent, devient alors une structure intégrale ayant ses propres lois et propriétés qui existent en soi et pour soi ainsi que pour ses éléments intrinsèques. Le genre humain n'est plus un simple ensemble abstrait d'individus concrets, comme l'avait paradoxalement défini Feuerbach, mais il mène une existence concrète à la manière que la molécule mène une existence par rapport à ses atomes : quoique la molécule d'eau, par exemple, soit une structure formée de deux atomes d'hydrogène et d'un atome d'oxygène et rien d'autre, pourtant cette molécule existe en soi avec ses propres propriétés, et ne peut être réduite à ses éléments de base, à savoir les atomes qui la constituent, puisque ces derniers, en dehors de cette structure moléculaire, mènent une existence différente et sont soumis à des lois différentes de celles qui les gouvernent lorsqu'ils sont au sein de la molécule d'eau. C'est le lien entre les éléments qui fait toute la différence entre un simple ensemble et une structure. Donc, comme il est faux de réduire la molécule d'eau à ses atomes (c'est-à-dire dissoudre l'identité de la molécule dans ses atomes), il est aussi faux de réduire l'être mystérieux de la nature à un de ses éléments, à savoir l'homme.

6. Un sujet binaire

Après avoir défini la nature binaire de la raison et de l'amour, la volonté, suivant Feuerbach, se trouve également ainsi :
(…) ce que nous apprenons en nous d'un autre être prouve seulement qu'il y a quelque chose en nous que nous ne sommes pas nous-mêmes, quelque chose

de l'existence et sans eux, toute existence serait absurdité (pp. 69-70). Une perfection à un pied d'immanence en l'homme, qui « en me criant ce que je dois être, elle me dit en même temps sans détours ce que je ne suis pas » (pp. 75-76). On n'aurait pas discerné si clairement l'équilibre de l'humanité accomplie si on ne l'avait d'abord si totalement perdu (Laplanche, Bertaux, et Charbonnier, s. d.). Le criterium est une nécessité pour que toute existence ait un sens, puisque le criterium est quelque chose qui oriente les lois, les règles, les mesures, les classifications etc. Mais pourtant Feuerbach insiste sur le fait que ce qui est objet de l'intelligence et par la suite raisonnable, n'est pas nécessairement un produit d'une intelligence supérieure, c'est-à-dire, mesurer par exemple la distance entre les astres ne veut pas dire que ceux-ci fussent mesurés d'avance et conçus intentionnellement (Feuerbach, 1850, p. 18). Mais par-là Feuerbach tombe dans un défaut logique, car en dehors du criterium tout tombe dans l'absurdité d'un hasard qui nie tout, puisque d'un hasard ne peut naitre une loi et un ordre, ou du moins, si ceci peut se faire, aucune permanence permettant la viabilité de ses lois ne peut se produire et par la suite, les sciences, les recherches, les études, et tout autre travail seraient en vain, même la pensée. D'ailleurs c'est Feuerbach qui avoue que l'objet de la raison est ce qui est raisonnable (1864a, p. 32), et comme la raison peut avoir toute la nature comme objet pour elle, donc tout ce qui est là est raisonnable et digne d'être connu comme le dit Bacon cité par Feuerbach (p. 29). Il va même jusqu'à dire que l'amour est « la loi universelle de l'intelligence et de la nature » (p. 306). Mais approuver un criterium de base suivant lequel s'oriente le sens des lois qui relient la raison à ses objets raisonnables, ne veut pas dire voter pour une intelligence apriorique au réel et le transcendant comme l'avait conçu Hegel. Ce criterium va de pair avec le réel, ni avant ni après, tout comme le raisonnement de l'être humain va de pair avec son existence concrète, on ne peut les séparer. Dans notre analyse, comme on l'avait déjà expliqué, la transcendance de l'intelligence s'opère suivant un autre sens. Cette transcendance appartient à l'homme, elle est innée en lui tout en le dépassant non pour s'aliéner dans un au-delà imaginaire mais pour rejoindre le concept du genre humain.

Un autre argument qui dévoile encore plus la contradiction au sein de la pensée de Feuerbach qui oscille illogiquement entre son concept de criterium et celui du hasard : il dit que la nature produit des monstres et des choses horribles tout simplement parce qu'elle ne sait pas ce qu'elle fait et par la suite il entend avec cet exemple éliminer tout savoir dans la nature. Mais deux choses importantes lui échappent : la première chose est son appartenance à la

Ce n’est que par la concrétisation de cette abstraction du genre en le considérant comme structure concrète (non un simple ensemble abstrait) ayant sa propre identité et ses propres propriétés, qu’on pourra surmonter l’aliénation produite par Feuerbach suivant laquelle il croyait surmonter celle au sein des systèmes religieux.

Donc, l’amour chez Feuerbach, tout comme la raison, est binaire, a une double nature : « il est à la fois le plus sublime et le plus commun des êtres. [Dans sa sublimité] l’amour est l'idéalisme de la nature », alors que dans l’existence concrète commune aux êtres il est matérialisme (Feuerbach, 1864a, p. 77).

Voilà comment l’amour rétablit l’accord entre lui et l’être parfait (p. 78). Mais qui est cet être parfait ? Il n’est autre que le genre ou l’espèce humaine où l’individu puise son fondement. Un nouvel face-à-face paradoxal entre l’individu concret et son genre abstrait, et encore une fois, une nécessité incitante et urgente de reconsidérer concrètement ce concept du genre pour sortir de cette aliénation dans laquelle nous jette Feuerbach après avoir surmonté l’exil aliénant des religions.

Mais l’amour aussi réunit et réconcilie les individus entre eux : « L’amour est, non pas le face-à-face de deux personnes, mais la construction mutuelle d’une essence humaine qui est communauté et relation » (Garo 2001:680). Le genre humain, grâce aux liens établis par la raison et l’amour, n’est plus désormais un simple ensemble d’individus, mais une structure.

D’autre part, on remarque chez Feuerbach que l’idée de perfection se faufile entre ses théories sans aucune justification. Un simple glissement du critère de la perfection fait apparition : Il parle de l’amour comme « le principe médiateur entre le parfait et l’imparfait » (Feuerbach 1864:77), comme la perfection absolue la plus haute dans l’homme (pp. 23-24) ; il parle également du sentiment borné que ressent l’individu et que ceci provient de l’idée de la perfection et de l’infinité qu’il a :

Je ne puis avoir conscience de la perfection morale sans sentir en même temps qu’elle est une loi pour moi. Cette perfection (…) ne dépend pas de la nature mais de la volonté, c’est la volonté parfaite. (…), je ne puis la penser sans la considérer en même temps comme un devoir. (…) une idée pratique qui m’excite à l’action et me met dans un état de tension, de désaccord avec moi-même (pp. 75-76).

Ce critère de perfection ancré au sein de l’être et dont la volonté nous aspire dans son sens, nous rappelle le concept du « criterium (sic) » (p. 66) relatif à la raison objective, originelle et primitive (pp. 64-65) qui relie les individus entre eux par ses lois, mesures et règles qui sont le principe même

l'autre dans laquelle l'individu se réalise spontanément par l'objectivité de la raison qui est le « criterium (sic) » (p. 66) et le principe suprême de toutes les mesures, les règles et les lois préétablies et aprioriques.
Feuerbach bascule l'aliénation depuis un être tendu entre deux mondes, vers un être dessaisi de ses au-delà illusoires et imaginaires, un être intrinsèquement scindé en deux natures. Et c'est à partir de ce schisme intra-humain, que le concept ou la structure du genre sera redéfini suivant une identité propre différente de celle des individus qui la constituent, contrairement à ce que Feuerbach avait vainement tenté de la ramener. Et le divin sera dessaisi de ses au-delà, non pour se dissoudre dans la personnalité des individus au point de s'anéantir au profit de ceux-ci, et non pour s'identifier au concept abstrait du genre que Feuerbach accommode de façon forcée pour l'insérer dans l'individu alors qu'il le transcende, mais comme une existence propre à lui tout en appartenant aux hommes, à la manière qu'existe une molécule tout en étant un groupe d'atomes liés entre eux, à la manière qu'existe une protéine tout en étant un ensemble de molécules liées entre elles, à la manière qu'existe un organisme vivant tout en étant un ensemble d'organes liés entre eux, etc.
Concernant l'amour chez Feuerbach, c'est une force fondamentale de l'homme qui existe en soi et pour soi (pp. 23-24), c'est la perfection absolue la plus haute dans l'homme et sa puissance suprême (p. 76) :
En reconnaissant l'amour dans sa propre appartenance originelle au genre humain Feuerbach est obligé de l'opposer de façon radicale à l'individu, comme si l'amour n'était pas toujours et d'abord l'amour de quelqu'un, comme s'il n'avait pas son lieu dans l'individu lui-même et dans sa vie propre (Henry 1972:395).
Selon Feuerbach, tout comme la raison, l'amour est une force immanente à l'homme tout en le transcendant pour rejoindre l'espèce humaine tout entière, et aucun être supérieur ne peut lui être subordonné.
Il va même jusqu'à dire que l'insertion de l'amour dans la vie phénoménologique individuelle aboutit à sa falsification, et dès que l'amour devient personnel il n'agit plus selon sa propre loi, mais selon celle de l'individu (pp. 395-396).
De nouveau Feuerbach, par cette façon de traiter l'essence humaine en tant que trois forces (à savoir la raison, l'amour et la volonté) d'une part en soi, pour soi et au-dessus de l'homme, et d'autre part, pour l'homme et comme fondement de celui-ci, il transpose l'aliénation religieuse de l'être perché entre deux mondes, l'un concret et l'autre fantasmatique, vers une aliénation intra-humaine entre l'individu concret et son genre abstrait où il baigne en se joignant à l'ensemble des individus.

Elle a son être en elle-même et non point en dehors ; elle est incomparable, parce qu'elle est elle-même la source de toutes les comparaisons ; incommensurable, parce qu'elle est la mesure des mesures ; elle ne peut être subordonnée à aucun être plus élevé ni être rangée dans aucune espèce de choses, parce qu'elle est le principe suprême de toute classification (pp. 69-70).
Ainsi la raison chez Feuerbach prend l'ordre d'un « criterium (sic) » (p. 66) suivant lequel elle devient « l'être nécessaire (sic) » (p. 70), la morale humaine en tant que Dieu. Le voici de nouveau par l'apriorité de son concept du criterium de la raison saisir l'ourlet de la robe métaphysique qu'il refuse, malgré tout, de porter. Voilà comment la raison prend le rôle d'un critère apriorique qui relie, dans son objectivité, les individus sous le concept abstrait du genre qui est censé être une structure concrète vu les liaisons qui relient les individus entre eux.
Feuerbach, non seulement ne voit pas le paradoxe qu'il y a à opposer une abstraction, à savoir le concept du genre humain et la totalité représentée des prédicats irréels, à une détermination réelle, mais il va jusqu'à dire que l'insertion d'un prédicat dans la vie réelle d'un individu est comme une altération, comme une falsification de ce prédicat lui-même (Henry, 1972, p. 396). Pour cela il considère qu'il faut « établir une distinction entre ses sentiments individuels et l'essence du sentiment, et de séparer cette essence des influences qui rendent impure sa faculté de sentir » (Feuerbach 1864:33). Comme il en est pour la faculté de sentir, ainsi il s'ensuit pour la raison et la volonté.

5. Critique de l'amour et de la volonté chez Feuerbach : L'amour et la volonté en tant que liens entre les individus

Avant de traiter le second fondement de l'espèce qui est l'amour, nous récapitulerons les principales notions auxquelles on a abouti suite à la critique de la raison chez Feuerbach :
La raison est de nature binaire : c'est une force surhumaine, au-dessus de la personnalité (Feuerbach, 1864a, pp. 61-62), elle est propre à l'espèce et ne peut être subordonnée à aucun être supérieur (pp. 69-70), donc d'une certaine manière elle transcende l'individu pour rejoindre le genre humain, et non pas pour forger des au-delàs fantasmatiques. Mais elle est aussi le fondement de l'individu, son authenticité se dévoile concrètement dans la personnalité de l'individu, donc elle a un côté immanent à l'homme. Par cette immanence transcendante ou transcendance immanente, la raison accorde à l'individu une double nature, l'homme désormais mène une double voie d'existence. L'une se déploie dans la réalisation subjective intentionnelle de la raison et

la spontanéité objective des jugements :
La raison a nécessairement conscience de son unité et de son universalité, c'est-à-dire ce qui pour la raison est conforme à la raison est aussi pour elle une loi générale et absolue. (…) il peut y avoir dit Malebranche, des êtres intelligents qui ne me ressemblent pas, et pourtant je suis certain qu'il n'y a pas d'être intelligent qui reconnaisse d'autres lois (…) que moi (Feuerbach 1864:61).
Dans ce sens, la raison par ses lois propres, -puisqu'elle est « l'activité de la loi comme force agissant sur elle-même, la règle des règles, la mesure de toutes les mesures » (p. 61), devient un lien entre les individus au sein du genre, ce qui fait que le genre n'est plus un simple ensemble d'individus déliés, mais une structure constituée de personnes jointes entre elles par les lois, les mesures et les règles, propres à la raison, qui les unit entre eux. En plus, Feuerbach affirme que pour juger vraies ou fausses les pensées d'autrui, il faut présupposer la raison comme principe et normes communs aux individus (1850, p. 23).
Ceci remet en question le hasard de la nature. Comment est-ce que d'un hasard irraisonnable, peut naître des lois durables, des règles, des mesures et des êtres de raison ? Feuerbach considère que « si la nature n'existait pas, la raison, cette vierge pure, serait incapable de la produire à partir d'elle-même» (ن. فياض، 2017، ص. 35). Faire naitre le monde à partir d'un esprit pur c'est comme faire naître un bébé à partir du cerveau de sa mère et non de sa matrice (Feuerbach, 1850, p. 7). De ceci il découle que si à partir de la raison, un monde concret ne peut pas naître, alors, la réciproque est valable aussi, et à partir d'un monde hasardeux concret et irraisonnable ne peut naître un ordre, des lois, ainsi qu'une raison abstraite.
Feuerbach essaie vainement de corriger les défectuosités de ses théories, il retombe incessamment dans des contradictions, dans ce contexte il dit que :
La raison est l'être originel (sic), primitif (sic) ; (…) elle trouve que sans une cause intelligente, le monde est livré aux caprices du hasard, c'est-à-dire elle ne trouve qu'en elle-même, dans sa propre essence, le fondement et le but de l'univers (1864a, pp. 64-65).
Il avait violemment critiqué l'apriorité de l'Idée absolue chez Hegel, mais le voici égaré dans les labyrinthes de ses théories. Il redonne à la raison une apriorité temporelle et existentielle :
Ainsi la raison par sa dignité et par son rang, le premier des êtres, dans le temps le dernier, se fait aussi le premier des êtres dans le temps, elle fait précéder l'existence du monde de la sienne propre (p. 65).

aliénante est ardemment refusée par Feuerbach, et dans toute son œuvre il réclame une prise de conscience pour se réapproprier soi-même et dépasser ce schisme qui a scindé abstraitement et de façon fantasmatique l'être entre deux mondes. En plus Feuerbach n'a pas dit que cette existence est en soi et pour soi séparément de l'homme, il est vrai qu'elle est en dessus de la personnalité de l'homme, mais, dans l'homme (Feuerbach, 1864a, pp. 61-62), c'est-à-dire elle dépasse la personnalité de l'individu sans pour autant transcender son être. Donc on passera à une autre possibilité qui est la raison en tant qu'existence en soi et pour soi, inséparablement de l'homme et dépendamment de lui.
La raison en soi et pour soi dans l'homme : voilà ce qui semble, à première vue, mieux adapté à la pensée feuerbachienne. Une raison qui a sa propre existence et ses propres fondements en soi et pour soi, mais qui est en même temps fondement de soi et de l'homme, elle n'est existante en pleine activité qu'en l'homme, son authenticité est inséparable de l'homme dont elle est son fondement : C'est « la lumière pure de l'esprit ; [et] la conscience nécessaire de la chose comme chose (…). Elle est elle-même de nature objective » (p. 61). Ce raisonnement n'est pas sans faiblesse, en y songeant un instant on remarque que l'aliénation que Feuerbach part en lutte contre elle, est toujours présente mais suivant une autre forme. Il a refusé un être suspendu entre deux mondes séparés, mais il définit un être lui-même intrinsèquement scindé en deux êtres : l'être en soi de la raison objective qui est pour soi et en soi dans l'homme, et l'individualité ou la personnalité relative au 'moi' qui est la raison subjective en soi mais cette fois-ci pour l'homme en tant qu'être intentionnel, pensant et conscient de lui-même.
En plus par sa définition de la raison, Feuerbach affirme l'objectivité de celle-ci, donc ceci approuve ce qu'on vient de dire à propos de l'être scindé en deux, puisqu'être une personne c'est être un sujet, une subjectivité, et la raison en tant qu'objectivité, vient fonder l'être subjectif, la personne ou l'individu. Mais malgré la subjectivité immanente à l'être, il conserve une objectivité, qui transcende sa personne sans pour autant transcender le genre en soi. Donc l'aliénation est cependant entre l'être en personne et le genre humain.
Cette nature objective de la raison nous mène également à d'autres conséquences. Une objectivité est quelque chose qui dépasse la relativité subjective. Pour reconnaitre comme vraies des pensées déterminées et exposées par nous-mêmes ou par autrui, on doit présupposer la raison comme principe commun, norme commune en nous comme chez autrui ; c'est une façon de considérer la pensée en soi tout en étant en moi (Feuerbach, 1973, p. 23). C'est quelque chose qui dissout la diversité d'opinions subjectives dans

être défini concrètement et sauvé de son caractère abstrait, paradoxalement opposé à l'individu réel. Et par la suite, une réduction des propriétés du genre à la somme de celles de ces individus sera un grave défaut logique.
Pour autant que le genre se propose comme la représentation de la totalité des prédicats humains possibles mais irréels, et que l'idéalité du genre consiste dans cette représentation même, dans l'irréalité précisément des prédicats, comment alors le fondement des individus concret peut-il s'incarner dans le concept abstrait du genre ?
Dans ce but, le concept du genre devrait être redéfini et ressaisi autrement. Nous allons d'abord traiter le lien entre les individus dans le concept du genre pour démontrer que ce concept n'est pas un simple ensemble dont l'identité serait réduite à la somme de celles de ses individus, mais, grâce à ses liens intrinsèques, le concept du genre serait une structure (non un ensemble) dont l'identité, quoiqu'elle doive se dévoiler à travers les hommes, conserve toujours son sujet à la fois transcendant et immanent à l'homme.

4.Critique de la raison chez Feuerbach : La raison en tant que lien entre les individus

Pour Feuerbach, la raison est en nous la faculté propre de l'espèce, elle est la force surhumaine et au-dessus de la personnalité dans l'homme (Feuerbach, 1864a, p. 61-62). La raison est en soi et pour soi, elle est la force de la pensée réalisée dans le genre elle est l'être métaphysique, l'intelligence se pensant comme être absolu (p. 64).
Feuerbach, par cette approche de la raison, tombe dans un défaut logique et se heurte sans cesse à des contradictions qu'il se trouve nécessaire de les élucider. D'une part, il parle de la raison en tant que faculté propre à l'espèce humaine et d'autre part, cette force, est surhumaine et l'homme n'en est pas le maitre, ne la possède pas et ne la fait pas (pp. 23-24). Elle est en soi et pour soi comme fondement de l'être, qui le constitue en le dépassant (pp. 23-24). Une force qui a son fondement en soi et pour soi, doit avoir son existence en soi : « Exister veut dire être sujet, veut dire être pour soi » (Garo 2001:692). Donc d'après ce que Feuerbach vient de dire à propos de la raison, cette dernière devrait alors posséder une existence en soi. Nous allons citer les possibilités que pourrait avoir cette existence en soi par rapport à l'homme, puis par la suite éliminer ce qui ne convient pas à la théorie feuerbachienne anthropologique, pour pouvoir critiquer son point de vue ainsi cerné.
La raison en tant qu'existence en soi et pour soi : cela peut nous faire penser au monde des idées, platonicien, séparés du monde concret. Mais cette dualité

la réappropriation de soi, lui aussi devrait franchir un tamis remuant sa philosophie pour y dévoiler les défectuosités et ainsi permettre l'ouverture à dd'autres terrains qu'il faille dépister.

3. Critique du concept du genre

Feuerbach cherche, par son concept du genre, à penser l'existence déterminée contre une conception métaphysique ou spéculative de l'être en incarnant cette existence concrète dans la catégorie abstraite du genre (Garo, 2001, p. 684). Avant d'aborder la critique du concept du genre, nous allons évoquer deux notions qu'on risque de confondre : l'ensemble et la structure.

Un ensemble est constitué par des éléments qui possèdent entre eux des points communs. Par exemple : on peut parler d'un ensemble d'atomes, de voitures, d'individus, etc. Or, une structure est constituée par des éléments qui peuvent posséder des points communs entre eux, mais qui doivent nécessairement être liés les uns aux autres, pour former une structure intégrale ayant une identité et des propriétés propres différentes de celles de ses éléments qui la constituent.

Par exemple : un ensemble d'atomes liés entre eux, est différent d'un simple ensemble d'atomes éparpillés sans aucun lien. Dans le premier cas, ces atomes liés formeront une molécule, et une molécule est une structure qui a sa propre identité, sa propre existence concrète, ses propres lois, ses propres propriétés qui diffèrent de celles de ses éléments qui la constituent, à savoir les atomes. De même, il y a une différence entre un ensemble d'atomes de carbone sans aucun lien entre eux, (qui reste un simple ensemble), et une structure regroupée par des liens précis entre les atomes de carbone qui peuvent former suivant la loi de leurs liaisons, un charbon ou un diamant. Et chaque structure possède son identité et ses lois. Prenons également l'exemple d'un organisme humain qui est formé par un ensemble d'organes liés les uns aux autres suivant des lois physico-chimiques et biologiques. Si ces liens furent rompus pour un don d'organes, par exemple, et ces organes s'éparpillèrent entre les receveurs de ce don, l'ensemble d'organes est toujours présent, mais cette fois-ci le lien est aboli, et par la suite la structure initiale de cet organisme fut détruite et son identité dissoute.

À partir de là, nous pouvons dire que s'il se trouve chez Feuerbach que les individus au sein du genre sont liés entre eux, donc ceci nous mènera à considérer que le genre est une structure qui doit avoir sa propre existence concrète, ses propres lois, et sa propre identité qui est différente de la somme de celle des individus qui la constituent. Ainsi, le concept du genre pourra

son Dieu en soi-même » (Feuerbach 1864:30). Penser l'infini c'est penser et affirmer l'infinité de la puissance de la pensée. Sentir l'infini, c'est sentir et affirmer l'infinité de la puissance des sentiments (pp. 31-32). Donc, la distinction entre ce qui est humain et ce qui est divin, est la distinction entre l'individu au sein de son genre humain, et l'espèce humaine tout entière, ou ce que nomme encore Feuerbach, l'humanité (p. 38) : « Il y a en effet, la présence ou la marque de l'infini en chaque individu » (p. 38). En somme, la transcendance appartient à l'homme, elle est innée, immanente à lui.

C'est le 'soi' collectif, dont parle Carl Gustav Yung, où baigne la diversité infinie des 'moi' relatifs aux individus. C'est l'océan de l'inconscient collectif, où flottent à la surface les consciences individuelles. En d'autres mots, la transcendance appartient à l'homme, comme la mer appartient à ses gouttelettes d'eau ; elle appartient à ses éléments qui la fondent, tout en les dépassants. Ainsi, les hommes se distinguent les uns des autres par des différences qualitatives, mais dans l'essence principale, dans l'espèce humaine, ils sont tous un (p. 276). Par leurs variétés inépuisables, ils se complètent les uns les autres, ils s'unissent par les liens de la diversité, leur multiplicité d'existence est l'unité dans la nature, en d'autres mots, dans une existence multiple, l'essence est une : l'humanité (p. 193).

Donc le Dieu de Feuerbach, n'est que le « Dieu de l'homme à un pied de l'immanence » (Berner 1991:404). Ce n'est que dans un monde sensoriel, dans un cadre espace-temps, que se déploie authentiquement et réellement un être infini par sa multitude infinie de prédicats qui ne se confirment que dans la diversité inépuisable des individus (Henry, 1972, p. 397). Ce qui fut Dieu en personne pour les religions, est le concept du genre chez Feuerbach, et ce qui transcende l'homme de façon aliénante pour les croyants en une divinité séparée de l'homme, est pour Feuerbach une transcendance immanente à l'homme : c'est l'essence de l'homme, qui le fonde dans son individualité tout en le dépassant dans son genre. Ce qui fut projeté en amont, et hors de l'homme dans les systèmes religieux, sera en aval et ancré dans le concept du genre humain chez Feuerbach.

On va néanmoins trop vite lorsqu'on considère la philosophie anthropologique feuerbachienne dépourvue de lacunes. Il accuse Hegel d'avoir considéré le fleuve sans son sol, alors que lui-même considéra le sol sans son fleuve. Son humanisme est une « conclusion partielle, moins importante à tout prendre que l'opération même de destruction des illusions qu'elle parachève » (p. 670). Tout comme Feuerbach est le purgatoire indispensable et nécessaire qui purifie la religion de ses illusions et ses aliénations tout en permettant

l'homme expulse hors de lui-même sa propre essence, non pour la figer hors de lui en s'aliénant de soi-même, mais il se chasse, se rejette de lui-même pour récupérer, dans une diastole religieuse, son essence qu'il avait expulsée. C'est cette expulsion hors de soi, dans le seul but de se récupérer, qui fait que l'auto-conscience puisse se réaliser.

2. La transcendance immanente chez Feuerbach et la notion du genre humaine

Pour les fins ci-dessus, Feuerbach fonde le concept du genre humain, ou espèce humaine qu'il nomme encore et tout simplement l'humanité. Qu'est-ce-que l'espèce humaine selon Feuerbach et quelle est cette essence de l'humanité ? Avec Feuerbach, « il y a un mouvement dialectique dans lequel Dieu s'anthropologise et la transcendance redescend sur terre (…) » (Dioba 2018:293). Cette transcendance ne doit pas être écartée de l'homme, ni cherchée ailleurs, elle doit être dépouillée dans l'être même de l'homme, dans son essence propre (p. 293). Ces mystères, tels que les décrit Feuerbach, ne viennent pas d'ailleurs, ils sont ancrés au sein de l'humanité (Feuerbach, 1850, p. 72). Cette transcendance qui redescend au sein de l'être est bien le fondement qui le détermine tout en le gouvernant et l'animant. Quelles sont ces forces transcendantes qui s'immanentisent dans l'être tout en le fondant ? C'est la raison, la volonté, le cœur. (…) Raison, amour, volonté, voilà les perfections, les forces les plus hautes, l'être absolu de l'homme dans l'homme (…). Mais ces forces, l'homme n'en est pas maître, car il n'est rien sans elles, et ce qu'il est, il ne l'est que par elles. Elles sont les éléments fondamentaux de son être (…) qu'il ne possède ni ne fait, elles sont des puissances qui l'animent, le déterminent, le gouvernent, des puissances absolues, divines, auxquelles il ne peut opposer aucune résistance (1864a, pp. 23-24).
Ce fondement tripartite de l'homme, est un fondement qui arrache l'essence humaine de ses au-delà illusoires et aliénants, pour les anthropologiser par un acte d'immanentisation. C'est une réappropriation de l'essence humaine que la religion avait projetée ailleurs. Ces trois forces sont à la fois transcendantes et immanentes. Elles sont transcendantes puisqu'elles animent, déterminent et gouvernent l'homme, et l'homme n'en est pas maitre. Cette transcendance est également corrélée à la prise de conscience « que je ne suis pas le tout de l'espèce humaine [et] que l'infini de l'humanité me déborde de toutes parts » (Decloux 1969:15). Elles sont immanentes puisqu'elles constituent le fondement même de l'homme, et par la suite l'infinité de l'homme ne devrait être cherchée qu'en l'homme. Chaque être « est en soi et pour soi infini, à

1. La nécessité de la réintégration de la représentation dans l'humanité : l'immanentisation de la représentation

Notre problème gravite autour de la représentation. Cette étape fut conçue différemment suivant les systèmes de pensée qui l'adoptent. Pour les religieux : le mécanisme de formation des concepts théologiques, ou ce qu'on nomme aussi représentations, passe par trois étapes :

L'abstraction (sic), le soi réel est anéanti ; la distinction et objectivation (sic), c'est en se séparant de soi que le sujet, dépouillé de ses déterminations concrètes par l'abstraction, devient objet ; la personnification (sic), l'objet est transformé en nouveau sujet (Berner 1991:397).

En d'autres mots, la représentation chez les religieux finit par devenir une personne, un nouveau sujet aliéné de soi-même et projeté ailleurs. Pour Feuerbach, elle est une étape intermédiaire entre l'intuition et la pensée (p. 397). La représentation « est le terme moyen du syllogisme de l'élévation de l'intelligence » (Hegel 1952:252) . Cela veut dire que la représentation ne devrait pas s'aliéner de sa nature d'origine qui est une étape dans la progression de la connaissance et ne doit pas se détacher de son propre sujet à savoir le sujet humain. Pour cette raison, Feuerbach trouve que « la transformation du monde passe donc avant tout par la réappropriation des représentations qui en sont issues mais s'en sont détachées » (Garo 2001:676). En d'autres mots, il s'agit « de récupérer, en un geste d'immanentisation, ce qui a été attribué à cette transcendance fallacieusement réifiée et personnifiée » (Berner 1991:397).

La représentation est une étape à la fois aliénante, mais indispensable et qu'on ne peut dépasser sans la traverser. Elle est « paradoxale dans la mesure où, (…) elle sépare cette essence d'elle-même, mais recèle (…) la possibilité d'un ressaisissement » (Garo 2001:678). C'est une partie d'un cheminement, une démarche incontournable, mais il faut prendre garde de se fixer fanatiquement à elle.

Autrement dit, les représentations projectives sont illusoires et emprisonnent les hommes dans une rêverie abstraite et les détachent de leur vie réelle : ils sont donc à « réintégrer dans l'humanité comme figure du genre, non à surmonter dans la saisie spéculative de l'esprit absolu » (p. 678). Tout comme l'activité artérielle est intrinsèquement menée par une systole qui expulse le sang aux extrémités, celle-ci, ne peut garder son mouvement que parce qu'une deuxième activité lui assure son maintien : c'est la diastole qui fait un retour veineux à partir des extrémités jusqu'au cœur (Feuerbach, 1864a, p. 56). C'est le double mouvement centrifuge / centripète qui garantit l'activité motrice et circulatoire du cœur, et réciproquement. Dans la systole religieuse,

Une anthropologie feuerbachienne à la limite de la métaphysique : critique du concept du genre humain dans la philosophie de Ludwig Feuerbach.

En contemplant la vie dans sa fluidité continue, dans son puisement inépuisable, dans ses métamorphoses transformatrices, on remarque que toute stabilité est finie et corrompue alors que l'infinitude ne se préserve que dans le changement. L'homme se trouve en tension entre un désir de stabilité et de sécurité, qui, une fois appliqué et mis en place, finit par être dépassé et périmé ne répondant plus aux besoins de l'homme qui l'a lui-même posé, et un désir d'infinitude qui pousse l'homme à dépasser ses propres limites et frontières pour se libérer de ses propres chaines.

Si la religion est ce système fondé sur des immuabilités, l'on peut alors dire que celle-là est limitrophe et corrompue puisque toute stabilité porte en soi sa finitude et un appel à être ressuscité par l'émancipation et le dépassement de ses propres frontières. Dans ce sens, sauvé le religieux, c'est dépasser la religion. Le religieux ne serait plus cet adhérent à une institution religieuse dans le but de rejoindre l'éternité en étant sauvé de la corruption, il devient lui-même le sauveur de la religion. Et sauver celle-ci revient à la dépasser exponentiellement en se réappropriant la représentation humaine projeté en tant que produit divin, ou objet d'adoration. En d'autres mots, c'est la ressaisie de l'essence humaine depuis son objet fini et corrompu projeté en tant que phénomène divin, jusqu'au centre existentiel de l'homme, « le sujet», ou ce que nomme Nicolas Berdiaev, « la personne », ou dans notre cas feuerbachien, « le genre humain ».

L'hypothèse que je tenterai de vérifier postule que le genre humain (que Feuerbach concevait comme solution pour la réappropriation de la représentation) n'est pas un ensemble abstrait d'individus concret, comme l'a défini paradoxalement Feuerbach et où la divinité se dissout dans l'humanité. Mais il est une structure intégrale, qui a sa propre nature, ses propres propriétés et qui mène une existence concrète, et où la divinité se confond et s'identifie au monde concret et réel sans se réduire à lui, et dépasse ses éléments dans le monde sans jamais les transcender ; de la même façon que mène la molécule son existence concrète par rapport à ses atomes.

Afin d'étayer cette hypothèse, je procèderai par une analyse de ce genre humain ainsi que des forces fondamentales humaines qui constituent l'essence de ce genre humain et que Feuerbach résolue en trois forces principales : la raison, la volonté et le cœur. Cette démarche permettra de montrer comment l'anthropologie feuerbachienne demeure tributaire de la métaphysique, et toutes ses tentatives de s'en émanciper demeurent réfractaires.

Une anthropologie feuerbachienne à la limite de la métaphysique : critique du concept du genre humain dans la philosophie de Ludwig Feuerbach.

Hanaa Sfeir

Université Libanaise
Faculté des Lettres
et des Sciences
Humaines
Département de
philosophie

Résumé de l'article

Cet article est en mesure de pointer sur les germes de la croyance hibernant dans les entrailles du système feuerbachien et ceci en montrant comment les trois forces fondamentales de l'homme (raison, volonté et cœur) lient les individus entre eux, formant ainsi, à la place de l'ensemble abstrait feuerbachien - où son identité se dissout dans les individus qui le constituent-, une structure concrète qui a sa propre identité irréductible à celle de ses individus qui la constituent. Ces forces de l'homme paraissent ainsi en soi et pour soi tout en étant en l'homme, pour l'homme et par l'homme ; tout comme une molécule qui est en soi et pour soi tout en étant en ses atomes, pour eux et par eux. Cette attitude binaire de ces forces qui sont à la fois pour la structure et pour l'individu, nous renvoie à un sujet binaire qui commence à tracer plus clairement les traits principaux de la divinité. Cette conception s'enracine dans le genre feuerbachien qu'on a réorienté vers la structure concrète alors qu'il était paradoxalement un ensemble abstrait d'individus concrets. De cette sorte, s'esquissent les traits divins dans l'anthropologie athéiste feuerbachienne.

Référence:

1 - Michael Dummett, Les origines de la philosophie analythque, trad : Marie- Anne lescourret, Paris: Gallimard, 1991, p p 17, 21

2- Wittgenstein, investigation philosophique, Blackwell : oxford, 1958, p 109.

*Heidegger exprime l'interaction entre le moi et l'autre par la formule:" Il est ce qu'il n'est pas, il n'est pas ce qu'il est".

3- Hegel, Principes de la philosophie du droit, Préface, trad. R. De-rathé et J -P. Frick, Paris: Vrin, 1982, p. 55.

4- Kant, Prolégomènes à toutes métaphiysique future, trad: L. Guillermit, Vrin, 1986, p 77.

*"Nous nous fabriquons des images des faits, une proposition ne peut être vraie ou fausse que parce qu'elle est une image de cette réalité" cri d'un Wittgenstein.

* Le développement qu'a connu la logique traditionnelle prédicative vers la deuxième moitié de 19 siècles et l'apparition de nouveaux courants tels que le logicisme, l'intuitionnisme et le formalisme, ainsi que les développements mathématiques non euclidiens. Tous ces mouvements ont essayé soit de marquer le dépassement de Kant, soit d'essayer de se réconcilier avec lui en respectant les développements des mathématiques.

5- W. V. Quine, le mythe de la signification, (1958) in La philosophie analytique, Paris: Minuit, 1962, p 06.

*Les énoncés analytiques n'apprennent rien sur le monde, et sont vrais de par la signification des termes qui les composent (ainsi, « tous les célibataires sont non-mariés »). Ce sont des propositions sinnlos et non pas unsinnig: non pas « absurdes », mais « vides de sens ».

6- Wittgenstein, tractatus, Paris: Gallimard, 1993, N® de la proposition 6. 124.

7- K- Popper, Conjectures et réfutations, Paris: Payot, 1972, p 273.

8- K. Popper, les deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance, Paris: Hermann, 1999, p 28.

9- M- Planck, initiations à la physique, Paris: Flammarion, 1941, p 209.

*La fausseté de la conséquence présuppose celle du principe et permet donc de le réfuter, car du vrai ne peut suivre le faux (modus tollens) H⟶E

¬E

Donc ¬H

La vérité d'une proposition entraîne la vérité de sa conséquence (modus ponens).

H⟶E

E

Donc H

10- V. Kraft, the vienna circle. The origine of neo-positivism, philosophical library, nex york, 1953, p 119.

utiliser les formes d'expression dans le cadre de référence en question, ce qui peut avoir un rôle confus dans la demarche intellectuelle qui déterait l'intuition scientifiques. Toutefois, on préfère aujourd'hui le terme de «langage de la science » pour distinguer ce projet d'un discour purement speculative comme celui de la philosophie. La métaphysique des sciences dans ce sens appartient à la philosophie analytique qui, depuis son tournant métaphysique et linguistique, ne consiste plus uniquement en l'analyse du langage mais, plus largement, en un discours systématique et argumentatif visant la compréhension du monde et la position que nous y occupons. on peut interpréter les processus de décohérence qui mènent à partir des structures langagières fondamentales au développement de différentes branches de l'univers, à condition que l'on utilise un principe de rationalité, un principe qui consiste a tenté de prouver l'impossibilité du projet de la science unifiée et défend l'unité méthodologique des sciences (le monism épistémologique). Cette vision se trouve recommandée en partie par des raisons qui donnent une réponse affirmative [à la question de la réalité des choses] comme des processus causaux impliquent une entreprise épistémologique, lorsqu'elle répond aux critères de la reconstruction rationnelle, Dans le champ plus spécifique de la science, la philosophie est demeurée tout aussi attachée à la question de langage, laquelle fut abordée de pair avec l'ontologie (le positionnement des choses), de ce point de vue, sans ancrage dans les sciences et sans contrôle méthodologique. En effet, cette distinction fondamentale qui départage les sciences fondés sur des systèmes notationnels et les choses du monde reposant sur la notion d'authenticité entre objet et sujet, et pouvant donc être contrefaits développe précisément un cadre de référence permettant de caractériser les catégories du concept de façon signifiante au système lui même. De plus, en mettant à jour les nuances et les exceptions qui confrontent la division première entre signifié/ signifiant, objet/sujet, être/concept c'est prenait initialement sens de souligner son étrangeté et prendre aussi le risque de n'en faire qu'un «machin» sans valeur, Or c'est là le « noyau dur » aussi bien de l'analyse sociologique que de la philosophie sociale, la réponse à la simple question: «Qu'est-ce qui se passe ici? ».

La langue évalue la viabilité épistémologique d'une tentative à répondre, dépassant ainsi le strict cadre d'une ontologie descriptive d'ordre général, en partie par des raisons qui dérivent des principes. Ainsi, se trouve brutalement mis à nu le statut fondamentalement incertain des choses; n'a rien d'évident car la manière dont les choses nous apparaissent ne dit pas tout, loin s'en faut, de leur identité propre.

solipsisme ou dans un réalisme naïf, tout en préservant la simplicité, c'est-à-dire le caractère économique de langage, ainsi que le caractère foncièrement intersubjectif. Ces énoncés doivent aussi satisfaire au critère de scientificité, ou mieux de la signification empirique (10).
Wittgenstein déclare qu'une proposition douée de sens doit pouvoir être logiquement ramenée aux propositions élémentaires, et toute proposition douée de sens doit obligatoirement présentée comme images de la réalité. La question essentielle pour Popper n'est pas de distinguer la science de la métaphysique, et cette dernière selon Popper n'est pas dénuée de sens, mais c'est une science qui n'est pas encore parvenue à maturité, car nos facultés de raisonnement ne sont rien d'autre que des facultés de discussion, et l'accroissement du savoir n'est rien d'autre qu'un processus d'élimination d'erreurs critique, L'erreur centrale du positivism logique est donc, selon Popper, la confusion du critère de démarcation avec celui de la signification.
La reconnaissance des composantes du sens comme éléments constitutifs d'une pensée dépond de la saisie de la structure d'une proposition qui exprime la pensée. Frege affirme que la structure de la pensée doit se refléter dans la structure de la proposition qui l'exprime, et dans ses faits. Pour Frege, une expression a simplement du sens, le sens est objectif, et de ce fais susceptible d'être saisi par plus de conscience. En effet La construction (Carnap) ne fais pas référence au contenu de l'expérience, elle est plutôt traduction de langage des différentes sciences dans une langue choisie comme une langue de base.

Conclusion:

Jusqu'au là, nous sommes dans l'obligation de faire en sorte toutes les interpretations possibles et les critères proposés par notre connaissance en tant qu'elle fait partie du monde. L'accès au sens n'est possible que lorsque s'ouvre une brèche dans la chaîne qui lie les objets en les classant sous des categories phénoménales prédéterminées: notre théorie sera nécessairement fondée sur une affaire de convention;
«Etre réel » au sens scientifique du terme, signifie « être un élément du système», « être réel » en philosophie signifie « ne pas contredit avec les lois de la raison » Ceux qui soulèvent la question de la réalité du monde des choses lui-même comme une façon de s'exprimer. En montrant comment la langue est aperçue en rapport avec les autres éléments dans la pensée de système, le problème de la compréhension se fait plus clair.
Un problème relevé d'une décision pratique concernant la structure de notre langage en relation avec le monde des phénomène, alors nous devons

et si importante qu'on se demande si Popper n'est pas en train de préparer la suppression pure et simple de cette catégorie syntaxique, chose qui, si elle aura lieu, devrait le conduire à ne laisser figurer comme argument constituées le symboles incomplets

IL est possible de proposer des critères méthodologiques, semblables à des énoncés axiologiques, qui pourront baliser et favoriser la croissance de la connaissance conjecturale. Ce que Popper conteste violement, Il considère en effet que les difficultés attachées à la logique inductive sont insurmontables puisqu'une théorie est toujours présupposée à savoir. En effet Les positivistes, désireux d'opposer les vérités de la science empirique aux spéculations de la métaphysique, avaient défini le problème de la démarcation comme étant celui de la distinction entre des énoncée « pourvus de signification » et des énoncés qui en seraient dépourvus de sens, il ne s'agit pas de démarcation mais de dépassement, d'anéantissement de la métaphysique); plus précisément il s'agit d'un problème consistant à trouver un tel critère, permettant de faire le partage entre la science empirique d'une part et les mathématiques et la logique d'autre part, mais aussi les systèmes «métaphysiques ».

Le positivisme moderne voit en général plus clairement que la science n'est pas un système de concepts mais un système de propositions et ne veut reconnaître comme «scientifiques» ou Légitimes que les propositions qui peuvent être logiquement ramenées à des propositions empiriques élémentaires.

La nature cumulative adoptée par le positivisme logique concernant le progrès de la connaissance scientifique, dont les lois de la connaissance sont présentées comme combinaisons partielles selon la logique de l'induction et de la vérification. d'une part, L'idée de la justification est le garant de la science dans le cœur de la pensée viennoise, d'une autre part, l'idée de l'induction comme véritable pensée scientifique de sorte qu'une nouvelle approche de la science et de la philosophie a besoin d'un regard aux origines, aux extensions, et aux limites de leurs visions. Popper estime surmonter cette nouvelle approche proclamée par les positivistes logiques, et abandonner la version forte de l'extrapolation et la croyance dans les phénomènes semblables les uns aux autres. Afin de faire fonctionner la méthode de sélection par élimination, et de garantir que seules les théories les plus convenables survivent, leur lutte pour la vie doit être rendue sévère. Ainsi, aucune science ne peut vérifier ses lois avec certitude, et toute volonté de faire science, ou toute démarche qui se veut scientifique est donc logiquement obligée d'en passer par la mise à l'épreuve de ses lois*.

D'autre part, le positiviste logique doit se garder de ne pas tomber dans un

une valeur de vérité positive, mais seulement negative(8).
Mais ces rôles distincts sont conférés par les règles de la formation de l'ésprit en harmonie avec l'expérience. Bien souvent le rapport n'est pas aussi direct et requiert une interprétation faisant appel à des données culturelles. De là, on peut considérer la science comme un discours épistémologique qui a été reconstruit par une technique purement philosophiqu exercicé sur une masse de connaissances formidable qui est pour objet d'un démantèlement et à nouveau reconstruit, de même qu' au point de vue de la méthodologie scientifique, il est complètement faux de se figurer qu'on peut bâtir une science sans présupposition du langage philosophique qui peut –au moins temporairement- porter la construction en déduisant des propositions d'une moindre généralité. Mais remarquons d'abord que la difficulté de l'admettre procède de la confusion courante entre la théorie et ses représentations intuitives ou matérielles, une réalité bien différente de la réalité des sensations qui m'en font admettre l'existence, et l'ensemble des objets et les relations premières sont appelés concepts (ou encore termes) premiers. Ils représentent les intuitions premières de l'esprit. Désormais, (presque) plus rien n'empêche un scientifique russisant de collecter les sources de départ (interlocuteurs, hypotheses archives, etc.) qui constitueront son enquête pour établir une loi sur le modèle du sens d'un phénomène en sa relation et intéraction, de l'autre coté on ne peux guère situer le sens « au-delà des faits » compris comme un au-delà de sa référence, de son signifiant, reste à savoir que nous impressions personnelles ne constituent pas en tant que telles, l'univers physiques; mais seulement en tant qu'elles sont les témoins d'un autre monde qui se tient caché derrière elles et qui ne dépend pas de nous. Ceci revient à admettre l'existence d'un monde extérieur reel (9).
Il faut donc s'en tenir à une prédisposition qui transcende tout compte rendu observationnel, et mettre en œuvre la logique de la déduction, qui va conduire au critère de falsifiabilité par opposition à un hypothétique critère de vérifiabilité.
On doit donc se demander quelles raisons plaident en faveur de la formulation d'un tel principe et comment il peut être scientifiquement justifié.
Les conceptions selon lesquelles la science empirique se caractériserait par l'emploi d'une logique inductive permettant de passer des énoncés singuliers issus de l'expérience à des énoncés universels (la légitimité de passage); on appelle problème de l'induction la question de savoir s'il y a des inférences inductives légitimes et dans quel cas?
Cette restriction du champ des noms considérés comme logiquement propres

de réalité; les phénomènes observables sont justement les comportements individuels des êtres humains, Mais rien n'oblige à supposer que ces lois soient des lois causales comme celles qui régissent les phénomènes physiques justement une affirmation franche de cette rencontre de l'ontologie et de la réception des données mentale est matérielle, qui ne peut etre expliquer par voix de prédiction du moins au sens où il assure que ces événements sont forte-ment probables.

5- Pour approfindir: recherches scientifiques et progré humain.

Ce qui va pousser plus loin l'idée que le seul critère permettant de reconnaître le sens d'une démarche scientifique doit résider dans la validité des prédictions qu'elle autorise et le pouvoir explicative qu'elle favorise, Pourtant, même si cette dernière est associée à un positivisme anti-métaphysique, on peut déjà retracer L'unique manière de se déterminer scientifiquement et de dépasser le stade d'un plaisir d'explication intersubjectif vers un principe de rationalité constitue bel et bien l'élément central par rapport à la métaphysique et à toute considération d'ordre scientifique; C'est dans cette espace de rupture existe la dualité rationalité/ métaphysique de la vérité et cette connaissance humaine limitée. Pourtant, tout dépend de ce que l'on considère rationnel; L'argumentation revêt ainsi un caractère formel. Elle est indépendante du sens concret des propositions impliquées dans la dualité, ce qui va permettre le passage à la formule suivante: « Les propositions scientifiques sont des affirmations qui concernent des objets ».

Cette approche particulière de la philosophie invite à se positionner en faveur de certains critères de rationalité dans le cadre d'un langage formel destinée à Transformer des énoncés exprimés sur le mode matériel qui se rapportent de près aux critères du style analytique ou énoncés pourvus de sens donc communicables, et il doit en retour être prêt à considérer comme vraies les propositions auxquels il souscrit, ce qui ne manque pas d'être Jogique ; "laisse supposer que les énoncés pourvus de sens et les énoncés formels sont une seule et même chose" (7) dit Popper. On retiendra en outre qu'en insistant sur l'impossibilité de séparer les l'existence des choses auxquelles on attribue les significations - qui ressortent parfois de nos croyances et de nos intuitions, la conception immanentiste relève d'un réalisme modéré.

Popper finit par rejeter le principe carnapien selon lequel, pour qu'un discours soit doué de signification il faut qu'il soit traduisible dans l'idiome formel; il part du fait que les énoncés universels ne peuvent pas être vérifiés par définition « on ne peut attribuer à des énoncés universels portant sur la réalité

fournit les prémisses sur lesquelles on peut déduire les sens de nos actions et les finalités de nos sentiments Parce que L'experience commune n'est pas seulement l'audition, mais aussi l'émotion; l'ensemble des inférences faites dans le passé, avec leurs succès et leurs échecs, constitue un stock d'inférences acceptées peuvent servir à identifier et à justifier les règles d'induction en vigueur actuellement. En effet, penser qu'un langage quelconque puisse décrire toute réalité publiée à la va-vite pour présupposer qu'il suffira de classer les choses conformément aux ressources logiques et sémantiques du langage, ce que l'on sait être insuffisant, voire incorrect, car les faits donnés aux scientifiques sont des faits complexes qu'il va falloir trier. C'est à cette condition seulement que pourra éventuellement se produire la « réussite communicationnelle», qui semblait si fortement amalgamer le monde et l'homme (pression d'une ascèse spirituelle), et le fait pratique associer une infinite d'interpretations, Dans cette infinité possible, ce qui est commun, ce sont ces vérités communes entre tous les hommes et les expériences sensibles. la même définition de ce qu'est un « fait » susceptible d'autoriser une interprétation bien determine: dans un mouvement typiquement philosophique et logique à la fois, autrement dit la signification logique d'un énoncé dépend en effet de la possibilité de sa vérification empirique L'intégration des prIncIpes analytiques dans le discoue scientifique se fait également à travers la division des enoncés: en énoncés analytiques (les propositions de la logique et des mathématiques, réductibles à des tautologies) et enénoncés synthétiques, qui constituent les sciences empiriques*, une conception qui fait de la logique une activité et non une théorie, selon lequel notre attitude détermine notre façon de percevoir le monde. Il est intéressant de constater ici que le vif débat suscité par Wittgenstein parle d'une interconnexion entre les sphères logiques, qui fournit la structure logique de toute description en harmonie avec sa représentation, c'est-à-dire qui préfigure toutes les possibilities de designation ou de nomination, donc le sens, dont bien sur, le réel est le monde. Selon la proposition 6.124 de Tractatus, les propositions logiques « présupposent un sens, et c'est là leur connexion avec le monde »(6).
Il est également possible de retracer de façon plus ciblée la pensée de Carnap qui défend une vision opposée de la logique, celle qui est le plus directement en concurrence avec la réalité ; une logique qui ne dépond pas du monde ni des objets monde, mais elle est bien une théorie qui s'explique en partie par l'analogie une assimilation de la nature de la philosophie par la syntaxe des propositions scientifiques. En revanche, l'aspiration universaliste de la science dépasse en degré celle de la logique qui ne peut rendre qu'un fragment

à chercher, Pour cela, c'est l'ordre qui provient du sens et qui dépend de l'intention locutrice, des circonstances de l'élocution car enfin La signification d'un mot est son usage dans le langage.
il s'agit bel et bien ici d'une réalité qui donne à chaque objet sensible ses qualities constitutive, une sorte de glissement essentialiste du lexique genre de concept qui se réfère à ses propriétés propres (son essence), « On se figure qu'il existe une sorte de musée, où les idées sont exposées comme des tableaux et que chaque idée est accrochée à l'expression qui la signifie; chaque proposition serait notamment accrochée à un énoncé approppriè (5).
Une telle étude insiste sans doute sur la nécessité de fonder la philosophie de langage sur des serieuses objections que l' on puisse soulever contre notre rejet d'un langage qui s'echappe au commun, à titre d'exemple le monde de nos sensations recueillies par la mémoire, Ce qui donne sens à leur activité, se trouve redéfini comme « rigidité », faisant ainsi naitre Ie danger d'un glissement de la langue orientée et direct vers la metaphysique comme ce à quoi ils doivent affirmer s'ils veulent démontrer que les objets sont toujours déjà subsumés sous un sens objectif avant que nous les pensions.
Ils reviennent plutôt à transformer en impératif rigide une conséquence de la distinction fondamentale entre concept et objet, qui avait jusque là été déplorée comme une une perspective idéaliste-subjectiviste,le concept est ce par quoi je pense la liaison des objets, sans être lui-même proprement un objet, l'une des premières revendications et celui des concepts paradoxaux comme celui d'infini attachés à la qualité de la connexion qui porte sur le ralentissement de l'idée à venir dans un véritable tableau d'évaluation toujours le meme par exemple " l'idée de mourir un jour", L'évaluation est donc « lente », non pas au sens où elle ne demanderait ni un sens logico-ontologique ni un sens chronologique, mais au sens où les liens entre eux, voir une identité, ne mettent pas d'une façon énnigmatique les questions de passage du "A" à "Z" (apparaitre… disparaitre) ou l'affirmation de ce que plus tard, on appellera la réalité ulitime de sens d'une finalité sans fin, ou qui n'est pas encore fini, une reéalité traduite par le cri existentialiste suivant : « vivre authentiquement, c'est assumé pleinement ta vocation d'etre pour la mort » doctrine correspond à la vérification de ce qui préoccupe tous les « vivants ».
La philosophie doit être la « temple de sens », c'est-à-dire examiner les théories linguistiques, qui n'est pas une philosophie de langage mais une philosophie pour la parole, et en dégager les relations logiques entre le dire et le comprendre. Elle doit montrer comment le langage d'observation constitué par les propositions affectées par l'intuition ou les énoncés observationnels,

parvenir à une conceptualisation adéquate de l’histoire. On peut remettre en cause certaines idées simplificatrices. L’histoire ne se laisse pas épuiser dans une reconstruction rationnelle. On peut ainsi tracer une arborescence méthodologique qui prend racine dans la posture épistémologique entre contexte de découverte et contexte de justification.
Cette discussion, qui mériterait de plus amples développements, n'est cependant pas centrale à notre propos: l’unité des sciences sous l’égide de la logique*, ou l’unicité de l’explication aussi bien pour les sciences de la nature que pour les sciences de l’homme. Il faut admettre une interaction complexe entre la conception de la production scientifique comme exigence citoyenne et les conceptions épistémologiques moins scientiste loin de discours populiste; car Une théorie est un filet pour capturer le monde humain et social, avant qu'elle soit un ensemble d'énoncés généraux décrivant à la fois la réalité physique.

4- Penser la totalité de monde:

Nous sommes conduits à penser qu'une connexion de la chose au concept sous la forme d’une inscription de celle-ci dans l’ordre de la connaissance est pour une grande part une totalité indivisible lié à une logique capable de transformer le principe de la complémentarité en une méthode de compréhension de la coexistence et de l'équilibre asymptotique des contestations et des connotations dans le langage.
Quelle est donc cette réalité du langage ? Puis comment y faire saillir, y discerner une autre réalité, ou la réalité d'autre chose ?
Une fonction essentielle de sens prenne le temps de vérifier si la réponse est bien déployé, car c’est dans ce seul milieu que les questions posées peuvent recevoir des réponses dites tirer au clair le sens véritable des choses, celles qui feront l’objet de publications ayant pour destinataires les « conceptions admises à l'époque, des notions qu'ils posent et des méthodes qu'ils emploient». Il y a sans doute là une difficulté majeure pour toute historiographie qui voudrait dégager des définitions universelles et de parvenir à la connaissance vraie des choses, parce qu’au fond « la science ne pense pas » et qu’elle se contente de la « surface des choses ». Dès lors, il devient possible de reprendre à zéro, trouver un malin plaisir à nous reconduire, inlassablement, pour faire parler le monde et de lui donner la parole, on retiendra essentiellement deux points. D’une part l’objectivite des choses n’est pas une donnée primordiale mais une constitution bénnaire entre la connaissance comme unite synthetique des concepts et des lois et les phenomenes comme un acte qui possede par ailleurs ses propres formes regulatrices. D’autre part, c'est ce que nous avons

choisie comme une langue de base. Dont la nouvelle philosophie, en tant que théorie de la connaissance est une méthode de justification rationnelle de la connaissance Popper pour lui la tache de la théorie de la connaissance consiste à analyser la méthode ou la procédure spécifique de la science empirique. La question de statu de la métaphysique est largement posée, et le problème de démarcation est devenu le centre de la pensée Poppérienne.
En science, nous construisons des concepts pour spécifier et délimiter ce qui sera empiriquement observable. Définir un concept, c'est préciser les dimensions qui le caractérisent. Quoi qu'il en soit, Feyerabend pose avec netteté le problème de l'histoire comment nos connaissances peuvent-elles transcender le contexte historique dans lequel elles prennent naissance? la sensation historique et unique qui ne se produit pas à l'instant et qui ne se reproduira jamais plus de manière identique.
IL est claire qu'une découverte surgit dans un contexte qu'on peut caractériser historiquement. Nous pouvons également affirmer que nos connaissances se détachent de leur contexte d'origine Il n'y a pas de méthode une pour savoir. Par suite de notre faiblesse, il s'introduit de l'inexactitude dans la suite des images par lesquelles nous nous représentants ce qui est. Pour connaitre, en effet, il faut que nous usions de l'imagination, du sentiment et d'une foule d'autres instruments. C'est une manière d'aborder la question de l'objectivité: pouvons-nous formuler, dans la situation contingente qui est la nôtre, des sens qui soient valuables universellement? Cette quéstion se construit de façon contraignante par l'articulation cohérente des concepts, car elle demeure soumise à la dynamique historique et sociale et s'il y a quelque chose de dialogique dans l'expression langagière des résultats de l'histoire, c'est à condition de revenir des formules au discours ordinaire : la compréhension des faits historiques passent par un retour à la langue « naturelle », ou plus exactement « historique ». « La convention par laquelle on a décidé d'employer tels ou tels signes comme moyens arbitraires d'expression n'a été possible que par l'intermédiaire d'une langue traditionnelle dont on disposait au départ pour s'entendre sur de telles conventions, dont il s'agit d'examiner la compatibilité:« Les théories, les faits et les procédés qui constituent la connaissance d'une époque donnée sont le résultat de développements historiques à la fois spécifiques et hautement originaux, Ce qui a été trouvé d'une manière originale et culturellement dépendante existe indépendamment des circonstances de sa découverte Il existe plusieurs méthodes d'observation de la réalité ainsi que plusieurs façons de la présenter. Ces différentes présentations dépendent de choix épistémologiques et pédagogiques pour

à la sphère du sens, A l'objectivité et à l'existence d'un être idéal se surajoute un certain rapport à la réalité empirique, nous n'avons donc accés qu'aux phénomènes qui sont eux-meme determines par les jugements (4). La structure de la pensée doit se refléter dans la structure de la proposition qui l'exprime, et dans ses faits, qui est également sa valeur de vérité, car le sens est objectif, et de ce fais susceptible d'être saisi par plus de conscience. il s'agit donc, de produire des systèmes explicatifs coherent; Une proposition est un modèle de la réalité telle que nous pensons cette réalité, autrement dit la proposition est un signe propositionnel dans sa relation de projection avec le monde, ce qui ne va pas de meme pour le domaine mathématiquement, car Exister mathématiquement c'est être conforme à certaines règles de construction, de cohérence, de déduction, etc.,

3- La construction de l'objet/langage:

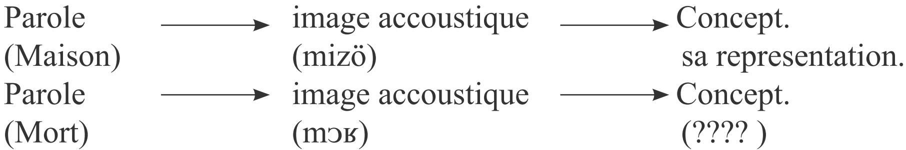
Il pourrait sembler qu'une parenthèse se referme à nouveau, celle d'une longue séparation entre deux pratiques philosophiques: La propriété langagière n'est attachée à aucune entité immatérielle* sur laquelle le sens n'aurait pas de prise et Les considérations précédentes qui nous conduisent naturellement à identifier la ligne de demarcation entre présuppositions représentationnelle et émergence linguistique. Cela constitue la pierre de touche d'une philosophie marquée par un idéal revendiqué de conciliation entre les deux positions antithétiques que constituent, d'une part, le matérialisme moniste hérité de la doctrine atomiste démocritéenne et, d'autre part, les différentes déclinaisons d'un dualisme des substances d'inspiration platonicienne.

Aussi une autre mutation nous obligent à réfléchir sur notre conception d'élaborer une philosophie de sens en phase avec les présuppositions monistes et déterministes de la science moderne sans toutefois « désenchanter » le monde et les manières différentes de penser le social, la vérité et la connaissance. Derechef, la langue ne peut faire l'économie du present, parce que la médiation du langage avec ses différentes formes, prend, au cours du temps, autant de visions du monde. Il est difficile de ne pas voir une analogie avec les types d'esprits ou les épistémès. Ainsi est mis en place un discontinuisme radical En réponse, pour formuler le projet d'élaborer un vocabulaire commun. À défaut de pouvoir examiner toutes les théories proposées, on choisira les principales, en dégageant leurs thèses caractéristiques: Carnap à un projet de fonder la science sur une base de langage unifié; un projet de reconstruction logique du monde. La construction ne fais pas référence au contenu de l'expérience, elle est plutôt traduction de langage des différentes sciences dans une langue

je », alors la signification que j'attribue à mon existence dépasse sa limitation par la mort, et je voix ici que la formule heideggérienne est bénéfique pour bien déterminer un tel positionnement pour le Moi⟶l'autre*, et en même temps, la mort est bien limitation radicale de ce "Je parleur" et de ce "moi conscient", mais le mauvais est dont l'incapacité de saisir précisément la finitude et le fait que je ne verrai pas cela, cette interprétation "Je cherches à voir mon cadavre, dés moment où je vis cette réalité ultime" laisse une réalité intériorisée et un parcour extérieure particularisé. "le sujet transcendantal ne meurt pas" ainsi devenu ambigu car dorénavant « Ce qui est rationnel est effectif, et ce qui est effectif est rationnel »(3) déclaration Heggelienne.
Nous ne pensons pas les choses, mais leur sens. cette relation objective est signifiée dans une proposition en soi dont la vérité est indépendante de la conscience du sujet qui l'énonce, car la science, à la fois guide la pratique et se trouve guidée par elle". Mais assume la rupture opérée par une théorie de la connaissance indépendante de la garantie divine.
Se souvenant de Platon, Bolzano considère le sens comme ayant une réalité idéale, c'est-à-dire hors du temps et de l'espace, et logiquement antérieure à celle de la pensée ou du jugement dont elle fournit la matière et à celle de l'expression dont elle constitue le sens; le concept étant donné comme element saisi, n'est pas valide ni comme un objet exterieur du monde sensible, ni comme processus mental qui se distingue de l'objet. La langue, telle que nous l'avons conçue ici, ne sera donc pas accesptable d'emblée comme la forme veritable sous laquelle la nature doit etre representé. On peut bien dire que la doctrine du àsxtov stoïcien du sens comme existant incorporel et médiation obligée entre le monde et la pensée, qui distinguait le sens de l'expression et de la pensée, nous ne pensons pas les choses mais leur sens, de meme que les objets sur lesquels s'exerce sera de ceux qui reposent sous le sens.
Pour Frege, les vérités en soi constituent un « troisième monde », un univers intelligible séparé de l'univers psychique et séparé de l'univers sensible (qui est l'univers des choses mais aussi des signes linguistiques). C'est par le biais d'une discussion du troisième monde que Frege aborde la totalité du sens; un monde qui passe par le langage, investi d'une réalité empruntée, qui lui vient de son rapport mimétique au monde réel est peuplé d'objets individualisés ayant une existence extérieure et antérieure à la pensée.
Frege est le premier à l'affirmer, Mais il pense qu'on peut tenir cette interprétation pour correcte si elle contribue à noter que le sens n'est pas hypostasié en un objet qui serait donné dans une intuition non empirique. Il n'est pas objet mais matière de pensée En emigrant de la sphère des choses

forme en general la connaissance des choses.
l'aspect constructiviste que ce serait une distorsion grossière que de vouloir la simplifier la relation entre objet et sujet au donné de sens, car les donnés expérimentales sont donc irrémédiablement transformé par les facultés de l'ésprit, de meme ce qui est représenté – il faut entendre produire une autre fois- par l'ésprit ce qui est l'objet en lui-meme.
A quelles conditions l'exppérience d'un objet est possible et objective à la fois?
Autrement dit, peut on pensé l'objet et son obectivité comme indépendants du sujet connaissant?

2- Postures; la recherche de positionements normative des choses:



La langue assume la tâche de réconcilier vraiment l'esprit à travers la bulle de la pensée avec la réalité à laquelle il s'oppose après l'avoir rencontrée comme un phénomène, ou sous la forme d'une autre conscience à venir, qui se construise dans une finalité sans fin; devenir sujet qui sait sa mort en se référant à sa conscience qu'il va mourir un jour. La vie contient l'idée de la mort et ne pas la mort en elle meme comme phénomène, dans tous les sens du verbe contenir, s'élevant à la conscience la ligne droite de la vie vers la fin ultime qui est la mort "vivre essentiellement, c'est assumer pleinement sa vocation d'être pour la mort". L'Esprit se produit lui-même, mais il ne se connaît qu'au terme de cette extériorisation de soi, il faut donc accepter de prendre l'esprit pour ce qu'il est réellement, se sépare de lui-même et s'oppose, dans sa finitude, à l'infini: regardant mon cadavre.
…. Export: ex- Port, Extension: Ex- tendre, Exister: ex- ister, de meme on s'extériorise pour retenir l'image de la nature visée par la conscience: etre pour disparaitre.
Il y a donc une corrélation étroite entre l'apparition de la pensée et la crainte de la mort, dans la mesure où d'une part l'affirmation universelle du Moi pensant (Je suis) est contredite dans son universalité par la particularité des contenus que je suis susceptible d'attribuer à mon Moi (je suis mort), mais très vite il apparaît que cela ne peut être logique et réel, car le "Je" est un parleur et le "Moi" sera une affirmation vis-à-vis de l'autre moi et l'autre moi…. si je dis «

1- La réalité et le langage intégré:

La raison occidentale, depuis le XVII siècle, a séparé, parfois simultanément entre les principes fondateur des faits, le terrain de la science, les fondements logiques des questions empiriques, psychologiques ou sociales... La rationalité alors sera une adéquation ayant pour objet le jugement d'appréciation en tant qu'il s'applique à la distinction entre une cohérence logique (descriptive, explicative) et une réalité empirique. Cette coherence entre le rationnel et le reel peut venir de la distinction entre la rationalité de nos actions et le language utilisé. C'est l'occasion ici de pondérer l'idée que la théorie de la signification doit livrer une description systématique et articulée de la pratique, autrement dit une description externe d'une activité de nature public et objective (1).

Toutefois, Le monde est désormais composé d'objets qu'il faut étudiés. le rationalisme vise à repenser les enjeux de la raison close et simplificatrice; Close car Elle ne pouvait affronter la complexité de la relation sujet-objet, ordre-désordre, simplificatrice car est une raison qui traduise ces relations sur un fondement unique. C'est contre cet ordre que se dirigent les dogmatiques auxquelles il faut imposer le « principe responsabilité en integrant l'approche critique dans la demarche scientifique». Les rôles semblent dès lors clairement distribués entre les commencements d'une science et les les resultants d'une demarche scientifiques, scrute les échanges entre sciences et langage scientifiques priciser par Wittgenstein: « La philosophie moderne est une lutte contre la manière dont le langage ensorcelle notre intelligence »(2).

La connaissance des signes est nécessaire à la vie personnelle, elle-même inséparable de la vie sociale, le concept n'est rien d'autre que ce que nous pensons d'un objet; penser c'est penser par concepts. Reste à savoir que la seule théorie de la signification compatible avec une telle conception du langage est celle qui voit dans le langage une « image » du réel: « nous nous fabriquons des images des faits », « une image est la présentation d'une situation dans l'espace logique... Une proposition est un modèle de la réalité telle que nous pensons cette réalit « ...si je comprends la proposition, alors je connais la situation dont elle est la representation. D'ailleurs, « une proposition ne peut être vraie ou fausse que parce qu'elle est une image de la réalité tout ce qui en général peut être objet de notre faculté de representation. Penser ensemble et reconnaître des relations, chaque chose se trouve dans une certaine relation avec chaque autre chose, dés moments ou il présenté dans un cas empérique, est determine par rapport à l'une des fonctions logiques du jugement, ce qui

une activité permettant la production de nouvelles connaissances ou encore l'amélioration (par exemple en augmentant la précision des concepts) de la représentation que l'on se fait de la réalité (ses parties observables comme non directement observables, etc.), alors les objets de la connaissance sont des construits qui représentent le monde tel qu'il est possible de le connaître; "représentation" étant ici un concept sémantiquement lié à la modalité du possible.

Accordé à la nomination, ils font tous deux valoir que, loin d'être issue d'une ratiocination, la vie des signes est, comme la vie tout court, tributaire de nos préoccupations les plus quotidiennes. Loin d'être le médium universel auquel se conforme toujours déjà notre capacité à discerner et à conférer du sens, la logique apparaît comme la tentation et la tentative d'intellectualiser cette capacité.

De là l'unité d'un signifiant et d'un signifié ne pourra jamais se produire dans la présence absolue, dans la plénitude d'un présent. La parole ne peut jamais être pleine, d'une vérité pleine venue à la parole. La présence pleine de la signification se trouve différée, remise à plus tard, et ne se faisant représenter que par des équivoques, des truchements dans la langue, des substituts. Entre les deux existe donc une relation telle qu'à tout élément x de la classe X des objets du réel correspond au moins un élément y de la classe Y de toutes les représentations possible.

Une sorte de phenomenalisme qui rend compte des phenomenes sans jamais aller au-dela d'eux ce sont toutes ces proprietes sensibles qui ne peuvent jamais etre soumises a l'addition comme intrigue tel qu'entendu en philosophie analytique. C'est sous ce pretexte que les réalités sont evacuees de la nature, mais La réalité se dit en plusieurs sens en science comme en philosophie. De toute évidence, l'approche appliquée aux problématiques de langage analytique est bien plus ciblée. La précision apportée par les viennois pour différencier le type de langage qui y est pratiqué est éclairante pour notre propos, à savoir extension de la théorie scientifiques et la construction de concept au niveau de la relation particulière entre emblème (sens) et objet physique, Qui ne doivent pas être confondus que ce soit sous la forme de mots, d'objets ou de séquences accoustiques. Ainsi, un parcours passant par les deux aspects capitaux de la pensée: le caractère indispensable de l'objet, entendu au sens large, et le sujet comme partie intégrante de cette conception qui doit –également- faire philosophie de langage.

lointainement, des structures de choses et de processus que l'esprit tire, abstrait des rapports pratiques transformateurs avec le réel?

Mots clefs: object, sujet, sens, être, conscience, concept.

Abstract:
The main objective of the article consists in the formulation of the separate answers to different and interdependent questions, through an elucidation of the diffrent semantic tones of the concepts of "meaning" dualism "object/ subject", "reductionism of reality" and "scientific emergence".
The unity of a signifier and a signified can never occur in the affirmative presence, in the fullness of an reference definition. The word can never be full, the understanding never grasped. The full presence of meaning is postponed, always to come, and being represented only by equivocations, tricks in language, substitutes.
This cleavage within the philosophical discourse has greatly faded today. It is this new situation that i would like to question: what is the nature of meaning? What is the meaning of this connection between object/subject, sense/consciousness, being/concept? can we consider that the formalisms come from, even distantly, the structures of things and processes that the mind draws, abstract transforming practical relationships with the real?
Keywords: Object, subject, meaning, being, consciousness, concept.

Introduction:
Le langage a joué un rôle primordial dans toute recherche contemporaine, le tournant linguistique aurait été confirmé de plusieurs manières à la fois dans le siècle dernier. Cela ne serait que le signe de la fin d'une époque historico-métaphysique à laquelle tous les phénoménologues font encore partie.
La science a le merite de montrer l'ambiguite de l'entreprise intellectuelle de langage: meme quand il d'écrit des milliers de phénomène sur la nature, ce travail est toujours soustendu par des exigences qui ne sont pas naturel: Objet, sens, conscience, etre et meme concept. Cela permet de rehabiliter en partie le role ideal de la science, et d'autre part l'entreprise historique de maniere sous-jacente autant qu'il y a un continuisme dans le developpement de la science, le discours scientifiques exprime les propriétés objectives des objets, qui ne deviennent pas à leur tour des objets, un rapport établissant la différence entre la nature physique des objets sur lesquels s'exerce la science et la connaissance, et leur être métaphysique – Car si connaître consiste en

La pensée comme objet et la réalité de l'objet autant que pensée; Ponsant un objet.... Ponsant sa réalité!

Amrane Djoudi

université Badji Mokhtar Annaba (Algérie).

Thought as the object and the reality of the object as a thought;Thinking an object… thinking its reality!

الفكر كموضوع وواقع الموضوع
باعتباره فكرا؛ التّفكير في الموضوع... تفكير في واقعه

« La philosophie moderne est une lutte contre la manière dont le langage ensorcelle notre intelligence ».
L. Wittgenstein.

Résumé:

L'objectif essentiel de l'article consiste en la formulation des pistes de réponse distinctes à plusieurs interrogations différentes et interdépendantes, par l'entremise d'une élucidation des différentes tonalités sémantiques des concepts de « sens », de « dualisme objet/sujet », de « réductionnisme de la réalité » et d'«emergence scientifique».

L'unité d'un signifiant et d'un signifié ne pourra jamais se produire dans la présence affirmative, dans la plénitude d'une définition ostensive. La parole ne peut jamais être finie, la compréhension jamais saisie. La présence pleine de la signification se trouve différée, remise à plus tard, toujours à venir.., et ne se faisant représenter que par des équivoques, des truchements dans la langue, des substituts.

Ce clivage au sein du discours philosophique s'est grandement estompé de nos jours. C'est cette situation nouvelle que je voudrais interroger: Quelle est la nature de sens ? Quelle est la signification de ce rapprochement entre objet/sujet, sens/conscience, être/concept? Peut-on envisager que les formalismes sont issus, même

بيروت - المرفأ 1841

غواش (gouache) على ورق 43x30.5 سم
ويليام جايمس مولر (مستشرق إنكليزي من أصل إلماني)
1845-1812

« اتجاه» فكريّة فصليّة محكّمة،
المدير المسؤول: د. أنور خطار
رئيس التحرير: د. علي حمية
العنوان: فرات للنشر، رأس بيروت، بيروت، لبنان. ت:750053 1 00961 – 543166 70 00961
البريد الإلكتروني: editor@ittijah.info
www.ittijah.info
تباع في المكتبات التالية: مكتبة أنطوان، نوفل، فرات، بيسان (بيروت)، المكتبة العصرية، مكتبة القدس، المكتبة العلمية (الضاحية الجنوبية)،
مكتبة علم (جلّ الديب)، مكتبة المكتبة (المطيلب)، مكتبة فونيكس (ضهور الشوير)، مكتبة صيّاح، مكتبة Eureka (جبيل)،
مكتبة جرّوس، منشورات عصام الرحولي، دار الإنشاء (طرابلس)، المكتبة العصرية، مكتبة الإتحاد (صيدا)، مكتبة الفقيه (الصرفند)،
مكتبة الطليعة، مكتبة الزين (النبطية)، مكتبة نعمة، مكتبة الإتحاد (صور)، سوبرماركت غزالة (شتورا)، مكتبة الجامعة (كسارة)،
مكتبة الأحمر (بعلبك)، أطلبها أيضاً من نيل وفرات: www.neelwafurat.com

Ittijah: revue culturelle trimestrielle, Rédacteur en chef: Dr. Ali Hamiyeh.
Adresse: C/O Furat Publishers, Ras Beyrouth, Beyrouth, Liban,
tel: 00961 70 543166.

سعر العدد 10.000 ل.ل. أو ما يعادلها بالعملات الأخرى